

Carla Luciane Blum Vestena

Fábio Marques de Souza

Orgs.

DIVERSIDADE e Educação

Estudos e
Desafios



OFICINA DA
LEITURA

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

Estudos e desafios



Carla Luciane Blum Vestena
Fábio Marques de Souza
(Orgs.)

DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

Estudos e desafios



Copyright © dos autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Carla Luciane Blum Vestena & Fábio Marques de Souza [Organizadores]

Diversidade e educação: estudos e desafios. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2016. 234p.

ISBN (E-BOOK) 978-85-66224-07-8

1. Educação. 2. Educação especial. 3. Altas habilidades. 4. Autismo. 5. Alfabetização. I. Título.

CDD – 370

Capa: Lucas de França Nário Oliveira - lucasdefrancano@gmail.com

Revisão: Angela Patricia Felipe Gama e Angélica Maria dos Santos Oliveira.

Comitê Científico da Obra:

Dr. Afrânio Mendes Catani (FE - USP)

Dra. Cristiane Navarrete Tolomei (UFMA)

Dra. Cristina Bongestab (UEPB)

Dra. Elda Firmo Braga (UERJ)

Dra. Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz (UNESP-Assis)

Dra. Mona Mohamad Hawi (FFLCH - USP)

Dr. Samir Mustapha Ghaziri (Rede Ciranda - Fundação Telefônica)

Dra. Viviane Conceição Antunes (UFRRJ)



<http://www.oficinadaleitura.com.br/>

2016

Sumário

Prefácio	09
<i>Eduardo José Manzini</i>	
Apresentação	11
<i>Os organizadores</i>	
Educação especial e acesso às tecnologias	15
<i>Carmen Lúcia Dias</i> <i>Adriano Rodrigues Ruiz</i>	
Representações sociais e educação especial: inclusão e cidadania	27
<i>Rosenei Cristina Ribeiro Victor Alves</i>	
O significado do lazer para pessoas com cegueira adquirida: análise de depoimentos	43
<i>Vânia Warwar Archanjo</i>	
A rede de apoio no processo inclusivo: estudo de caso de uma adolescente portadora de Síndrome de Down	59
<i>Carla Luciane Blum Vestena</i> <i>Ana Aparecida de O. Machado Barby</i>	
Alfabetização e deficiência intelectual	85
<i>Tatiana Aparecida Barbosa</i> <i>Fábio Marques de Souza</i>	
O processo de alfabetização de uma aluna com síndrome de down, no município de Guarapuava-PR	103
<i>Ana Aparecida de O. Machado Barby</i> <i>Carla Luciane Blum Vestena</i> <i>Lilian Visentin Pedroso</i>	

Adaptações para a alfabetização de crianças autistas	119
<i>Fábio Marques de Souza</i> <i>Terezinha Ap. Pires Barbosa Trevelini</i>	
Inclusão da criança especial nas escolas regulares: o trabalho do professor em sala de aula	135
<i>Ana Conceição de Queiroz Schmidt</i> <i>Cátia Sueli Fernandes Primon</i>	
O espaço escolar e as altas habilidades	159
<i>Marlene Aparecida Barchi Dib</i> <i>Rosane Aparecida Rabelo Ramalho</i>	
Desenvolvimento docente para o atendimento educacional especializado aos alunos com indícios de altas habilidades/superdotação no município de Vila Velha–ES: concepções e contradições	179
<i>Cleunice Rodrigues Cardoso</i> <i>Renata Barbosa Vicente</i>	
Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: o ensino de história em questão	201
<i>Luis Henrique da Silva</i> <i>Anna Augusta Sampaio de Oliveira</i>	
Posfácio	225
<i>Luis Henrique da Silva</i>	
Sobre os autores	227

Prefácio

Diversidade e Educação: estudos e desafios é uma obra que apresenta temas atuais em educação especial e educação inclusiva. Trata-se de um *mix* de capítulos que agregam, por um lado, suporte teórico e fundamentação de temas variados e, por outro, apresenta estudos e relatos de pesquisa enfocados no campo prático e na representação dos professores e agentes da educação.

Como o próprio nome sinaliza, os temas tratados são desafiantes e chamam para o debate. O livro é uma coletânea de capítulos que congregam vários autores. Sempre é bom saber o que os novos e emergentes autores e pesquisadores estão fazendo e o que eles têm a dizer. Algo muito bom para a área é lançar novos autores, novas propostas e ideias advindas de diferentes regiões do Brasil.

Na obra, podem ser encontrados textos que versam sobre diferentes tipos de deficiência, como cegueira adquirida e deficiência intelectual. Traz, ainda, capítulos sobre altas habilidades/superdotação e autismo.

Além de o livro focar a diversidade na educação, pode-se constatar que a linha de elaboração da coletânea é a educacional. Alguns capítulos apresentam experiências práticas e relatos de pesquisa com alunos com cegueira, Síndrome de Down e autismo. Outros capítulos oferecem espaço para analisar a questão da formação profissional para atuar com alunos com deficiência, analisada sob o prisma do próprio professor que vive esse desafio na prática; e para a formação do professor para trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação, tema que tem sido cada vez mais chamado ao debate atual, tanto no sentido de identificar quem são esses alunos, como no caminho para fornecer educação adequada a essa população.

O leitor poderá encontrar no livro conteúdo para conhecer um pouco mais sobre alunos com deficiência, autismo e altas habilidades/superdotação, no sentido de

caracterização dessa população, e também para visualizar possíveis formas de atendimento e procedimentos de ensino. Também irá encontrar a versão de professores, que atuam na área, sobre o tema educação na diversidade.

A linguagem da obra é bem acessível e os autores dos 11 capítulos fazem esforço para que os conceitos sejam definidos e fundamentados.

Organizar uma coletânea nem sempre é uma tarefa fácil. Fazer os capítulos convergirem para um tema é tarefa difícil. Com certeza, a presente coletânea poderá trazer contribuição para professores, alunos, profissionais, estudantes de graduação e pesquisadores.

O livro agrega mais um pouco de produção de conhecimento para a educação na diversidade, contribui para o debate, indicando que os desafios continuam.

Marília-SP, Janeiro de 2016.

Dr. Eduardo José Manzini

Professor do Departamento de
Educação Especial e do Programa de
Pós-Graduação em Educação da
UNESP/Marília
manzini@marilia.unesp.br

Apresentação

Este livro, conforme o próprio título sugere, reúne textos de vários autores-professores-pesquisadores de diversas correntes teóricas e instituições de ensino, com o olhar focado nos debates e desafios necessários para a prática da educação na diversidade. É um trabalho que comprova a importância do debate acerca da educação especial no cenário contemporâneo, independente do terreno no qual se discute a questão: psicologia, linguística, comunicação, sociologia, educação, e por aí vai...

Ruiz e Dias inauguram o livro presenteando-nos com uma densa discussão acerca da educação especial e o acesso às tecnologias; em seguida, o texto de Alves “propõe reflexões sobre o contexto que envolve a educação especial na sociedade brasileira a partir da ideia de socialização, convivência e cidadania”. Já Archanjo relata uma pesquisa qualitativa que teve como foco a análise do significado do lazer para pessoas com cegueira adquirida e suas formas de participação nessas atividades.

O capítulo assinado por Vestena e Barby relata um estudo de caso que permite “analisar e apontar a importância da participação familiar como um dos elementos integradores da rede de apoio de inclusão educacional”. No próximo texto, Barby, Vestena e Pedroso voltam seus olhares para o processo de alfabetização de uma aluna com síndrome de down. A temática da alfabetização continua em destaque, Souza e Treveline refletem acerca das adaptações necessárias para a prática com crianças autistas e Barbosa e Souza voltam seus olhares para a alfabetização e deficiência intelectual.

Schmidt & Primon tomam como objeto a análise do trabalho do professor em sala de aula para a inclusão do

deficiente intelectual. As altas habilidades são o foco dos dois últimos trabalhos: Dib e Ramalho destacam a necessidade do espaço escolar como lócus para a identificação de talentos e promoção da integração de forma a oferecer “as condições necessárias e benéficas ao trabalho com a diversidade” e, por fim, o último capítulo apresenta uma análise de um contexto específico para o atendimento escolar especializado no município de Vila Velha - ES.

Silva & Oliveira apresentam o resultado de uma pesquisa que teve por objetivo analisar a concepção que professores de História do Ensino Fundamental (anos finais) trazem sobre “êxito” no aprendizado desta disciplina por alunos com deficiência intelectual matriculados e com frequência regular em escola regular. A partir da análise das entrevistas com os participantes, percebem que os princípios da educação bancária (Freire, 1995) determinam as características do ensino da história, conseqüentemente levando os professores e, conseqüentemente, seus alunos, a conceberem sucesso no aprendizado somente no momento em que esses alunos conseguem decorar, de forma satisfatória, as informações históricas lidas ou narradas na sala de aula.

Os onze capítulos reunidos nesse livro registram diversos olhares que se entrecruzam na busca por melhor compreender e traçar encaminhamentos para a prática da educação *na* e *para a* diversidade. Esta obra é fruto do trabalho árduo de dezesseis professores–pesquisadores, preocupados em, a partir de diversas lentes, aberturas e distâncias, registrar imagens que possam fomentar o debate acerca destes elementos no cenário contemporâneo.

O leitor se deparará com diferentes formas de olhar para os objetos em estudo e tomará consciência de que o uso de apenas um ponto de vista não oferecerá uma representação adequada daquilo que desejamos compreender. Pode ser que os diversos olhares apresentados neste volume permitam elaborar um “esboço” da totalidade procurada.

Apesar de sua falta de precisão, o rascunho auxiliará na compreensão do território em análise e convidará nossos interlocutores a continuar este estudo, seja pela concordância ou pelo contraponto necessário à construção do conhecimento.

*Carla Luciane Blum Vestena
Fábio Marques de Souza
(Organizadores)*

EDUCAÇÃO ESPECIAL E ACESSO ÀS TECNOLOGIAS

*Carmen Lúcia Dias
Adriano Rodrigues Ruiz*

*Que as palavras semeiem e promovam
A cultura do sonho de fazer
Novos mundos que todos possam ter:
É preciso gritar aos olhos que ouçam,
Quando não sabem ou não querem ver.*

Augusto Deodato Guerreiro

Introdução

Com a presença massiva das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), percebe-se uma determinada desordem na cartografia da informação e do conhecimento. Caminhos de há muito mapeados e louvados perderam a exclusividade e passaram a conhecer concorrências de diferentes matizes.

O modelo em que a escola era percebida como via quase exclusiva ao conhecimento e à educação perdeu-se na sucessão dos desafios e das possibilidades abertas pelos ecossistemas comunicativos. Antiga figura central, a escola é convidada a ser participante de um processo dialógico em que outras práticas e vozes educativas ganharam espaço.

No presente, amplia-se a tomada de consciência de que estamos no limiar de uma época de diálogo entre culturas educacionais norteado pelo espírito colaborativo. As TIC passam a ser figuras marcantes quando o assunto é oportunidades educacionais. A possibilidade de acesso e de bom trânsito pelo mundo digital passou a ser importante limite entre a inclusão e a exclusão social.

Esse quadro anuncia novos compromissos referentes à construção de uma cultura respeitosa à diversidade em seus múltiplos aspectos – um deles é o cesso de pessoas com necessidades especiais ao universo informacional, aos contextos de aprendizagens colaborativas possibilitados pelas tecnologias de informação e comunicação.

Educação e tecnologias

A internet ampliou as vias de circulação e acesso a informações e, com isso, gerou novas exigências quanto à nossa postura diante dos desafios de compreender e tecer teias de significados daquilo que escolhemos da vasta miscelânea do mundo midiático. Os antigos limites desapareceram, e o aprendiz se percebe em um mundo sem fronteiras, não há demarcação de caminhos, a arte de escolher trajetos ganha importância.

Surge uma situação em que, nas palavras de Tedesco (2001, p. 70), as tecnologias “nos dão informações e permitem a comunicação, condições necessárias do conhecimento e da comunidade”. Contudo, “a construção do conhecimento e da comunidade é tarefa das pessoas, não dos aparatos”. A contribuição da tecnologia é permitir que o tempo “que agora é utilizado para transmitir ou comunicar, seja dedicado à construção de conhecimentos e vínculos, sociais e pessoais, mais profundos”.

A construção de vínculos e de conhecimentos requer, na perspectiva freireana, o pensar juntos. Com Paulo Freire (1977) aprendemos que, para haver conhecimento, é necessária uma relação social igualitária e dialogal. O humano é um “ad-mirador” capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele, tomá-lo como campo de ação e reflexão para descobrir as inter-relações do percebido. Sem a relação comunicativa entre sujeitos, desapareceria o ato cognoscitivo.

As facilidades oferecidas pelas TIC permitem-nos o diálogo com múltiplos interlocutores, abrindo horizontes à

cooperação cognitiva. Moran (2000, p. 53) argumenta que o aluno “desenvolve a aprendizagem cooperativa, a pesquisa em grupo, a troca de resultados. A interação bem-sucedida aumenta a aprendizagem”.

Educamos de verdade quando aprendemos com cada coisa, pessoa ou ideia que vemos, ouvimos, sentimos, tocamos, experienciamos, lemos, compartilhamos e sonhamos; quando aprendemos em todos os espaços em que vivemos (MORAN, 2000, p.13).

Com compreensão semelhante, Behrens (2000) assegura que professores e alunos podem utilizar as tecnologias da informação para estimular o acesso à informação e à pesquisa individual e coletiva, favorecendo o aprofundamento das relações dialógicas.

O quadro de possibilidades ofertadas pelas TIC ganha mais significado com a crescente tomada de consciência de que nossas leituras da realidade são sempre parciais e contaminadas pelas idiosincrasias pessoais. Isso abre horizontes para posturas mais humildes e colaborativas na arte de buscar e construir conhecimentos. Amplia-se a compreensão da importância do outro em nossas elaborações cognitivas, compartilhar saberes ganha dimensão importante no refinamento de nossas leituras de mundo. O aparato tecnológico coloca-nos diante das infindáveis teias de comunicação, o diálogo faz-se essencial e as portas estão abertas a novos interlocutores.

Com as TIC, Beauclair vê a oportunidade de empenho maior para a superação de determinadas posturas, pois surgiram outras possibilidades de interação, de aprendizagem e o ensinar e aprender ganha novas modalidades e desafios. Novas dimensões são dadas ao nosso fazer quando nos despimos dos medos e dos preconceitos e aceitamos navegar por mares outros, diferentes daqueles a que estamos tão acostumados (BEAUCLAIR, 2008, p. 52).

Ao escrever acerca do caráter compartilhado das teias de comunicação e de significações, Weinberger (2007, p.147) destaca que durante 2500 anos colocamos o conhecimento como o destino e o objetivo do humano. Agora constatamos “que o saber não está em nossa cabeça, está entre nós. Emerge do pensamento público e social e ali permanece, pois o conhecimento social, assim como a troca universal de ideias que o gera, jamais se esgota”.

A possibilidade de culturas de aprendizagem, mais autogeridas que a escolar, implica o estabelecimento de novos pactos, tanto com parceiros no desafio de conhecer quanto os de natureza mais pessoal, mais ligados ao projeto de vida de cada pessoa, ao autoconhecimento, à disciplina intelectual e à autonomia.

A sociedade experimenta transformações e ao sistema educativo colocam-se novos desafios, pois as tecnologias de informação e comunicação abrem caminhos para conhecimentos e vínculos interpessoais. Nesse universo, a internet, no mundo educacional, pode favorecer a democratização do acesso a informações e a relações educacionais favoráveis à autonomia e criatividade.

Quando falamos em interatividade estamos supondo exercício da autonomia no sentido de tirar a exclusividade da sala de aula como espaço de aprendizagem e torná-la um ato de independência, atento às teias de interações que se constituem nesse processo, juntamente com a cooperação que pode se estabelecer entre alunos e professores em grupos de trabalho, nas redes de criação partilhada.

Moran (2000) lembra-nos que com a internet podemos modificar mais facilmente a forma de ensinar e aprender, encurtando os caminhos que levam à pesquisa e ao conhecimento. Pois ela é uma fonte poderosa de diálogo.

A informação e a possibilidade de dialogar são passos fundamentais para construir significados. Para Moran (2000), conhecer é relacionar, integrar, contextualizar, fazer nosso o que vem de fora. Pela comunicação desenvolvemos

vários processos de aprofundamento dos níveis de conhecimento pessoal, comunitário e social. O conhecimento se dá por um processo rico em que existe uma interação interna e externa, ou seja, a interação e a interiorização. Pela interação tomamos noção de tudo que nos rodeia, pela captação das mensagens, resulta na revelação e ampliação da percepção externa. Por outro lado, a nossa compreensão só vai se completar com a interiorização, por um processo de síntese e reelaboração de tudo o que captamos pela interação.

Dada a possibilidade de a tecnologia de informação ter potencial para encorajar alunos e professores a desenvolver projetos pedagógicos para o avanço na compreensão da realidade vivida, Moran assevera que:

A sociedade precisa ter como projeto político a procura de formas de diminuir a distância que separa os que podem e os que não podem pagar pelo acesso à informação. As escolas públicas e as comunidades carentes precisam ter esse acesso garantido para não ficarem condenadas à segregação definitiva, ao analfabetismo tecnológico, ao ensino de quinta classe. (MORAN, 2000, p.51).

Tomando por referência a ideia freireana de que o homem cria a cultura integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre ela e dá respostas à situação desafiadora em que se encontra, gera o conhecimento ao buscar e praticar o diálogo. Freire (1977, p. 65) salienta que “o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade”. Sem comunicação entre aqueles que querem conhecer desapareceria o ato cognoscitivo.

O aspecto democratizante da informática reside no acesso e na socialização de informações, compartilhadas a partir de diversos ambientes. Numa perspectiva ampla, as tecnologias de comunicação e informação são fundamentais para a democratização da sociedade ao abrirem amplas portas ao diálogo, às relações igualitárias na educação. Como argumenta Freire (1977, p.69), a “educação é

comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Porém, o potencial democratizante das TIC será neutralizado se houver excluídos digitais. Nesse sentido, um compromisso relevante é superação de barreiras, sejam elas econômicas, físicas, culturais etc. Quando nossas reflexões transitam por essas questões, duas concepções aparecem com vigor: acessibilidade e Tecnologia Assistiva.

Tecnologias assistivas como compromisso

A exclusão, de diferentes matizes, esteve presente em todos os momentos do percurso histórico da humanidade. Maciel (2000) salienta que a “estrutura das sociedades, desde os seus primórdios, sempre inabilitou os portadores de deficiência, marginalizando-os e privando-os de liberdade”. Decorrente disso, “sem respeito, sem atendimento, sem direitos, sempre foram alvo de atitudes preconceituosas e ações impiedosas”.

Isto nos reporta à deficiência, nos estudos de Vygotsky sobre a defectologia, revelando “[...] a sua preocupação em livrar-se de um olhar biologizante sobre a deficiência para pôr em seu lugar um olhar social, enfatizando que o insuficiente avanço observado no desenvolvimento dos indivíduos com deficiência era decorrente da educação inadequada destinada a eles” (MOSQUEIRA, 2009).

Houve avanços e a inclusão social é reconhecida, em nossos dias, como um valor universal, a imaginação e a criatividade já estão sendo exercitadas na desconstrução de barreiras. Guerreiro assevera que

O mundo está feito para os indivíduos que não têm quaisquer disfunções, dificuldades sensoriais, de mobilidade nem de qualquer outra natureza, mas pode ser melhorado, adaptado, ajustado aos mais diversos níveis para aqueles que, por qualquer razão, precisem desses ajustes (GUERREIRO, 2002, p. 369).

Com olhar convergente, Galvão Filho (2005, p. 55) afirma que a realidade se modifica e surgem novos paradigmas. “Uma sociedade mais permeável à diversidade questiona seus mecanismos de segregação e vislumbra novos caminhos de inclusão social da pessoa com deficiência”. Isso favorece o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao uso do aparato tecnológico disponível. A presença crescente das TIC “aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como novas concepções e possibilidades pedagógicas” (GALVÃO FILHO, 2005, p. 55).

Como compromisso democratizante e humanizador, há sensíveis esforços voltados à acessibilidade dos recursos tecnológicos, nessa trilha, a tecnologia assistiva tem sido identificada como fundamental na inclusão social de pessoas com deficiência. Mello esclarece que a tecnologia assistiva não salva vidas nem reduz morbidade, simplesmente permite as pessoas com deficiências, seus familiares, educadores e outros quem lhes têm contato, o direito de ter uma vida mais satisfatória e com mais possibilidades; ou seja, serem incluídos socialmente via a possibilidade da realização das tarefas do cotidiano. (MELLO, 2006, p.7).

A inclusão, progressivamente, ganha espaços nas agendas como compromisso de respeito à diversidade. Maciel (2000) destaca que nos últimos anos, ações isoladas de educadores e de pais promovem e implementam a inclusão escolar “de pessoas com algum tipo de deficiência ou necessidade especial, visando resgatar o respeito humano e a dignidade” e “possibilitar o pleno desenvolvimento e o acesso a todos os recursos da sociedade por parte desse segmento”.

Acerca da acessibilidade, Torres, Mazzoni e Alves afirmam ser

um processo dinâmico, associado não só ao desenvolvimento tecnológico, mas principalmente ao desenvolvimento da sociedade. Apresenta-se em estágios distintos, variando de uma sociedade para a outra,

conforme seja a atenção dispensada à diversidade humana, por essa sociedade, à época (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002).

O aparato tecnológico, particularmente na área comunicacional, oferece amplas possibilidades para que as pessoas possam expressar sua singularidade. Torres, Mazzoni e Alves afirmam que

O espaço digital permite a realização do novo, sendo possível oferecer um atendimento muito mais amplo à informação, que pode ser exibida em toda a sua riqueza, apresentada de diferentes formas. É importante que esta possibilidade seja utilizada para se garantir a acessibilidade aos conteúdos, atendendo-se, assim, a todas as características das pessoas, tanto em suas limitações quanto em suas preferências (TORRES; MAZZONI; ALVES, 2002).

Ao que acrescentamos, é importante que esta possibilidade seja utilizada para se garantir o acesso aos conteúdos por meio das condições de acessibilidade oferecidas pelos meios digitais.

Além de esforços acadêmicos, há esforços governamentais voltados a assegurar avanços na inclusão do diferente. Um marco importante dessa natureza é a Lei 10098 de 19 de dezembro de 2000. Ela estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de obstáculos. Em seu artigo 2 define acessibilidade como “possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação [...]” (BRASIL, 2000).

Os avanços, referentes a políticas públicas, ocorridos são destacados por Marins e Matsukura

As discussões e garantias teóricas acerca das políticas internacionais e nacionais, bem como as diretrizes governamentais para a educação inclusiva são bastante consistentes. Não obstante, considera-se que, neste momento, cabe também investigar a sua forma de implementação. Nesta perspectiva, fomentam-se iniciativas que buscam verificar como o aparato legal e as políticas públicas estão garantindo a efetivação das propostas inclusivas. (MARINS; MATSUKURA, 2009).

Considerando as possibilidades atuais, particularmente com a quase universalização da internet, que nas palavras de Watayo:

é uma grande rede de computadores interligados e espalhados ao redor do mundo, não importando o tipo de máquina nem o sistema operacional utilizado. Tecnicamente, é uma associação de redes que trocam informações, seguindo um padrão, como uma teia de redes virtuais diferentes e intercomunicáveis. Assim, o usuário tem a possibilidade de entrar em um mundo virtual onde as pessoas de distintos países e culturas comunicam-se, cooperando e participando de discussões e diálogos (WATAYO, 2006).

Tendo por objeto de preocupação a educação não excludente, Watayo (2006) destaca que a internet oferece “oportunidade para uma maior inclusão social de qualquer pessoa que possua ou não dificuldades, desde que assegure a ela o acesso e a acessibilidade, independente de suas necessidades”.

Para o aproveitamento das possibilidades apontadas por Watayo (2006), vale lembrar o alerta de Guerreiro (2002, p. 369) ao destacar que o século XX mostrou que, com invenção e imaginação, é possível o acesso a todos os recursos da comunidade. Agora, no século XXI, devemos eliminar obstruções ambientais, eletrônicas e comportamentais, que impedem a total inclusão na vida em comunidade, delineando políticas que “respeitem a dignidade de todos os indivíduos e atentem no inerente

equilíbrio e nos benefícios que a sua diversidade exige”, o companheirismo, a alegria dos afetos compartilhados, “a excelsa beleza da Terra e do Universo em tolerância e solidariedade”.

Algumas considerações

As TIC trouxeram amplas possibilidades de acesso à informação e à comunicação, com isso, a educação dialógica pensada por Paulo Freire ganhou um aparato potencializador. Os esforços na busca da construção de significados de informações veiculadas podem ser compartilhados com uma significativa diversidade de interlocutores.

A esse quadro, acrescentam-se esforços acadêmicos e governamentais para superação de resquícios preconceituosos de uma cultura que nem sempre cultivou o respeito ao diferente. Nesse caminhar, ganha relevância a acessibilidade que pode estar presente no aparato informacional para atender a todas as pessoas, com a universalização de acesso aos bens culturais da sociedade.

Assim, vive-se o momento para se cumprir plenamente o compromisso referente à acessibilidade, muitas vezes viabilizada pela Tecnologia Assistiva. Esse é um compromisso chave daqueles que sonham com uma democracia mais plena, inclusive do território cognitivo.

Referências

- BEAUCLAIR, J. *“Vejo no que vejo”*: o olhar na práxis educativa psicopedagógica. São Paulo: Exclusiva Publicações, 2008.
- BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- BRASIL. *Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos, Brasília, DF, 19 de dezembro de 2000; *179º da Independência e 112º da República*. Disponível em <www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>. Acesso em 23/5/2011.

GALVÃO FILHO, T. As tecnologias assistivas em ambiente computacional e telemático: novos horizontes na educação de alunos com deficiência motora severa. *Revista da Faced – Universidade Federal da Bahia*, n. 9, p. 55 – 74, 2005.

GUERREIRO, A. D. Para uma comunicação mais inclusiva. *Análise Psicológica*. 3(XX), p. 376-371, 2002.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

MACIEL, M. R. C. *Portadores de deficiência: a questão da inclusão social*. São Paulo em Perspectiva. Vol. 14, n. 2, São Paulo, abr/jun 2000.

MARINS, S. C. F.; MATSUKURA, T. S. Avaliação de políticas públicas: a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no Ensino Fundamental das cidades-pólo do Estado de São Paulo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 15, n. 1, Marília, 2009. Disponível em: <http://search.scielo.org/index.php>. Acessado em 08 abr. 2011.

MELLO, M. A. F. de. A tecnologia assistiva no Brasil. In: *Anais do I Fórum de Tecnologia Assistiva e Inclusão Social da Pessoa Deficiente e IV Simpósio Paraense de Paralisia Cerebral*. Belém PA : UEPA, 2006. v. 1. p. 05-10.

MOSQUEIRA, C. *A deficiência nos estudos sobre a defectologia de Vygotsky*. Disponível em <<http://carlosmosquera.blogspot.com/2009/03/deficiencia-nos-estudos-sobre.html>>. Acesso em 23/5/2011.

MORAN, J.M. Ensino e aprendizagem com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas-SP: Papyrus, 2000. p. 11-65.

TORRES, E. F.; MAZZONI, A. A.; ALVES, J. B. M. A acessibilidade à informação no espaço digital. *Ciência da Informação*, v. 31, n. 3, Brasília, set./dez. 2002. Disponível em <<http://search.scielo.org/?q=acessibilidade>>. Acessado em 13 abr. 2011.

WATAYO, R. S. O uso de leitores de tela no TelEduc. *Interface*, v. 10, n. 19, Botucatu, jan./jun., 2006. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci. Acessado em 13 abr. 2011.

WEINBERGER, D. *A nova desordem digital*. Rio de Janeiro: Campus/Elsevier, 2007.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E CIDADANIA

Rosenei Cristina Ribeiro Victor Alves

O presente artigo propõe reflexões sobre o contexto que envolve a educação especial na sociedade brasileira a partir da ideia de socialização, convivência e cidadania. Tais reflexões não retratam resultados quantitativos ou qualitativos de pesquisas empíricas, mas propõe uma breve revisão bibliográfica, tendo como suporte e fundamento teórico os pressupostos das representações sociais e da análise sócio-histórica das questões que se ligam aos diferentes aspectos e visões sobre a Educação Especial.

Encontram-se nos desafios conjunturais postos para a escola, as condições nas quais podemos pensar a questão dos alunos e o trabalho do docente que atua com sujeitos portadores de necessidades especiais. Caminhamos pensando como se processa a identidade e os sentidos deste trabalho tão importante e cidadão, tal como, qualquer outra modalidade de educação. Entendemos que a Educação Especial tem marcado o lugar da diferença, das limitações humanas mais ou menos evidentes.

Optamos pela teoria das representações sociais como fundamento epistemológico, pois, como tal, pode ir além das constatações que temos sobre a Educação Especial. Buscamos assim as considerações presentes no pensamento de Moscovici (1978; 2003), Jodelet (2001) e Doise (1985), bem como de Chartier (1988), entre outros.

Por outro lado, considerando a análise sócio-histórica, podemos afirmar que muitos desafios, em termos de escolarização e universalização do atendimento dos indivíduos portadores de necessidades especiais, foram

superados consideravelmente nas últimas décadas¹. Pensando nestes desafios, quais caminhos já foram percorridos no Brasil? Aqui podemos pensar nos marcos legal, os quais inclusive organizaram a modalidade e as nomenclaturas da Educação Especial. Na Constituição Federal de 1988 encontramos no artigo 208: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência (...)”. É certo que o texto legal norteou políticas públicas de atendimento, ainda não se discutindo efetivamente inclusão. No contexto macro a Declaração de Salamanca (1994- Espanha) representou a postulação de mudanças de paradigmas sobre a educação e o indivíduo com necessidades especiais. Assim, a Conferência Mundial de Educação Especial, teve a participação de delegados de oitocentos e oitenta e oito governos e vinte e nove organizações internacionais. Este foi, historicamente, o momento no qual o princípio orientador era a consideração de que os sistemas de ensino e suas escolas devem acolher todas as crianças, não levando em conta suas condições físicas, neurológicas, condutas típicas de síndromes, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou qualquer outra. Indivíduos que apresentam necessidades, as quais tem origem na deficiência ou em diferentes ritmos cognitivos são considerados portadores de necessidades educacionais especiais e devem ser incluídas na estrutura dos programas educacionais previstos para todos os educandos. Dessa maneira, propôs-se a superação das formas de atendimento destes indivíduos na escola a superação de atitudes discriminatórias, buscando as ações possíveis de acolhida destes grupos, através de teorias pedagógicas centradas nas potencialidades humanas.

¹ Entendemos que um marco importante para a Educação Especial ocorreu a partir de 1994, com a Conferência Mundial de Educação Especial – Declaração de Salamanca.

No Brasil a expressão mais forte sobre mudanças de paradigmas e estruturas sobre a Educação Especial e a inclusão foi a Lei nº 9394/96 – Lei de diretrizes e Bases da educação Nacional (1996). No artigo 58 temos o conceito, que ampliou a compreensão e o fazer escolas neste assunto: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” No artigo 59 vemos a alteração da estrutura e a sistematização das responsabilidades públicas e inserção do indivíduo especial no mundo do trabalho: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades.” E, ainda “(...) condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.” Desta legislação derivam outras tantas que operacionalizam os efeitos das propostas nestes textos legais e o que representam.

Tais considerações legais refletem avanços e a visibilidade importante para a Educação Especial, num contexto amplo. Num país que até as últimas décadas do século XX tinha uma porcentagem expressiva de analfabetismo, dado que a escolarização não estava nas prioridades das políticas públicas de então, é muito forte pensarmos no que já se chegou, em termos desta modalidade de educação, com centros especializados, sala de recursos, atendimento itinerante, material didático específico, possibilidades de ocupação terapêutica e trabalhista. Ressaltamos ainda o lugar da linguagem brasileira de sinais (Libras) no cotidiano de várias escolas e a ocupação desta no currículo de formação docente.

Podemos pensar então que temos uma construção histórica e humana sobre os indivíduos portadores de

necessidades especiais no terreno da cultura e da educação. Rioux (1998) destaca que a existência humana tem seus sinais e marcas simbólicas, bem como hábitos e representações próprias de cada grupo social. "A história cultural é a que fixa o estudo das formas de representação do mundo no seio de um grupo humano (...) e de que analisa a gestação, a expressão e a transmissão²." (Rioux e Sirinelli, 1998). Para ele as formas de representação do mundo se apoiam em quatro evidências, ou seja: as histórias das políticas e das instituições culturais, onde os símbolos dos poderes proliferam; a história das mediações e dos mediadores que permite um caminho do significado ao significante; a história das práticas culturais e a história dos signos e símbolos exibidos, dos lugares expressivos e das sensibilidades difusas, carregada de memória e de patrimônio.

O pensamento deste autor nos chamou a atenção para nos voltarmos a uma preocupação que ainda temos. Frente a esta gama considerável no campo da Educação Especial, as nossas práticas culturais acompanharam realmente os avanços legais? Até onde fomos ou o que já atingimos no tratamento e conquistas plenas para os indivíduos diferentes, considerando o padrão de normalidade? Promovemos a igualdade de oportunidades cidadãs, considerando as diferenças sociais na origem dos indivíduos portadores de deficiências? Como a memória educacional brasileira e o imaginário social tem tratado as questões de preconceito, demonstrado em ações cotidianas? Ainda persistem para mim alguns silenciamentos e certa invisibilidade nas relações escolares e na sociedade sobre os "especiais". Na fala de Rioux e Sirinelli (1998) sobre lugares expressivos e sensibilidades difusas, sinto um pouco das concepções que nossa cultura tem elaborado sobre portadores de deficiência.

² Grifos meus

Representações sociais da educação especial

Claro que o professor é fortemente influenciado por todos esses conceitos presentes na realidade social, “o raciocínio torna-se então uma modalidade de tradução que reduz tudo a um esquema comum”, adequando julgamento à classe (ou categoria) que melhor corresponda ao quadro de referência principal da pessoa que reflete (Moscovici, 1978). Assim, são formadas as representações sociais na busca de uma convivência social tranquilizadora que diminua os conflitos cognitivos. (Oliveira, 2004)

Para refletir sobre sensibilidades difusas e o imaginário social ligada a Educação Especial no Brasil reporto-me a teoria das representações sociais.

As representações sociais, enquanto poder das ideias do senso comum aponta para “o estudo de como e porque as pessoas partilham o conhecimento e desse modo constituem sua realidade comum, de como eles transformam ideias em práticas” (Moscovici, 2003). Para Doise “uma representação está sempre ancorada nas significações mais gerais que intervêm nas relações simbólicas de um determinado campo social” (Doise, 1985). Jodelet afirmou que: “elas nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade (...) elas circulam nos discursos” (Jodelet, 2001).

Em Moscovici compreendemos que

(...) a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas (...) em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura e é ao redor desse ponto de clivagem no sistema representacional de uma cultura que novas representações emergem. (MOSCOVICI, 2003)

O sujeito constrói representações frente a realidade, expressam e simbolizam seus valores ancorados em

conhecimentos anteriores. Ao buscarmos as abordagens de Jodelet compreendemos que elas são fruto do contexto temporal que as criaram ou retomam conceitos e ideias passadas, calcadas na cultura do grupo, escola ou sociedade. Esse processo perpassa as representações que construímos sobre a Educação Especial.

É uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (...) intervém em processos variados tais como a difusão e assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais (p.22).

Cabe-nos colocar que as representações sociais são necessárias para a compreensão da dinâmica social e das relações dos indivíduos com variados objetos. As relações com diferenças individuais portadoras de necessidades especiais marcam também formas de manter em equilíbrio conceitos contraditórias. Chartier nos lembra de que as representações sociais tendem a ter a dominação simbólica.

(...) a percepção do real não é um processo objetivo e transparente, mas, ao contrário, é determinado por categorias partilhadas por determinado grupo social, as quais permitem entender, classificar e atuar sobre o real. Tais categorias configuram uma instituição social, na medida em que são dados ligados a grupos sociais, os quais buscam atender a interesses específicos. O resultado é que a representação do real construída pelos diferentes grupos sociais tende a justificar e a legitimar um determinado lugar social e ao mesmo a própria representação aí em jogo. Toda representação social aspira à hegemonia: ela busca se impuser aos demais grupos sociais, submetendo a estes últimos os seus valores e conceitos. É a chamada dominação simbólica. (p. 154)

Jodelet (2001) nos traz a reflexão sobre a cultura de um grupo e a pertença do sujeito ao grupo. Como se processam as comunicações entre os membros do grupo e como interferem ou afetam a construção das representações? Pensamos que tais representações sociais acomodam conflitos e silenciam angústias.

Na análise do pensamento de Moscovici (2004) encontramos outras tantas pistas para a compreensão do complexo cultural que está na base do grupo estudado. Tensões são manifestas e latentes e se expressam em outros valores e construções de representações

(...) as representações sociais emergem a partir de pontos duradouros da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade dos 'direitos humanos do homem', e sua negação a grupos específicos dentro da sociedade. As lutas que tais fatos acarretam foram também lutas para novas formas de representações. O fenômeno das representações está, por isso, ligado aos processos sociais implicados com diferenças na sociedade (MOSCOVICI, 2004).

Na profundidade deste pensamento o autor propôs em seus estudos o entendimento de quatro aspectos importantes para o estudo das representações coletivas e a formação dos conceitos. Assim, ele diz que não podemos atribuir uma crença ou categoria isolada a um indivíduo ou a um grupo, pois toda crença pressupõe uma série de outras. Compreende que só as representações unem as ideias e as crenças e que são formadas no decurso de tempo. Acreditam também que todos os símbolos de uma sociedade obedecem tanto a lógica intelectual como das emoções. Quando tratamos de representações elas precisam ser tomadas como construções intelectuais de pensamento. Ressalta ainda em uma terceira abordagem: "uma representação é ao mesmo tempo uma imagem e uma textura da coisa imaginada não apenas o sentido das coisas que coexistem, mas também preenche as lacunas"

(Moscovici, 2004). Ainda afirma que todas as representações coletivas têm valores, coerência e estabelecem consensos.

Os universos consensuais formam as representações calcadas no senso comum e seguem um pensamento de que nossas concepções são naturais e não construídas, ou melhor, muitas vezes concebemos ideias como se fossem saberes naturais e não constituídos no âmbito histórico-social.

O princípio básico das representações sociais está revestido das ações do sujeito, que constrói sua "teoria". Complementando, citamos Madeira (2000), que considera a educação, processo dialético por excelência e abrange três momentos importantes na vida do indivíduo: o momento em que toma consciência de si, do outro e do mundo - "conscientização"; a própria integração numa sociedade - "politização" e o momento em que assume o compromisso histórico de engajar-se - "participação". Podemos dizer que no processo de ensino e aprendizagem da modalidade especial estes momentos são garantias internas?

Nos estudos de Roger Chartier (1988) podemos reconhecer análise das representações, que para ele são revestidas de profundas marcas da historicidade do campo "com relações de força física, econômica, sobretudo simbólica e suas lutas pela conservação ou transformação dessas relações de força" (BOURDIEU, 1996). Aqui sua análise se aprofunda, considerando que quanto às sociedades do passado³ só se tem acesso ao real através das representações, ou seja, como que em diferentes momentos, realidades sociais são construídas, pensadas e a partir daí ser passíveis de interpretações. Para ele as representações não são neutras, mas sempre estão ligadas ao grupo que as produziu, bem como também ligadas ao subjetivo. Assim, práticas e produtos também são

³ Referimo-nos também às sociedades e a história do que nos é contemporâneo.

representações. As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, e isto se aplica ao complexo das relações humanas e

produzem estratégias e práticas (sociais, **escolares**, políticas) que tendem a impor uma autoridade a custa de outros.(...) As lutas de representações têm tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio (CHARTIER, 1988).

As representações para Chartier (1988) têm contexto e origem social. Para tanto usa o conceito de apropriação do simbólico. Como os objetos são lidos ao longo do tempo e em cada tempo, pois o sujeito e o objeto são circunscritos na sua temporalidade. Ele não entende as representações como aproximação do real, mas como a construção de um sentido, que se dá a partir de práticas culturais observadas na sua complexidade.

Cabe-nos colocar que as representações sociais são necessárias para a compreensão da dinâmica social e das relações dos indivíduos com o todo social. Chartier nos lembra de que as representações sociais tendem a ter a dominação simbólica.

(...) a percepção do real não é um processo objetivo e transparente, mas, ao contrário, é determinado por categorias partilhadas por determinado grupo social, as quais permitem entender, classificar e atuar sobre o real. Tais categorias configuram uma instituição social, na medida em que são dados ligados a grupos sociais, os quais buscam atender a interesses específicos. O resultado é que a representação do real construída pelos diferentes grupos sociais tende a justificar e a legitimar um determinado lugar social e ao mesmo a própria representação aí em jogo. Toda representação social aspira à hegemonia: ela busca se impuser aos demais grupos sociais, submetendo a estes últimos os seus

valores e conceitos. É a chamada dominação simbólica.
(p. 154)

Em Jodelet (2001) encontramos a formação de representações sociais como forma do homem interpretar, apreender sentidos e buscar identidades no mundo em que vive. Seus comportamentos e decisões seguem as lógicas construídas a partir dos significados que atribui ao seu entorno e relações sociais. Este pensamento é fundamental quando nos colocamos a pensar sobre as relações que são estabelecidas na sociedade com indivíduos portadores de necessidades especiais. É provável que ainda encontremos visões estereotipadas, místicas e românticas desta realidade.

Refletir e poder falar em igualdade e cidadania leva-nos a rever a cultura elaborada ao longo do processo histórico educacional brasileiro e de construir a linguagem da cidadania, através da reelaboração de uma cultura que privilegia o diálogo nas suas diferentes e posições direções.

A sociedade tende a caracterizar as pessoas em função das características que apresenta. Assim, ao encontrar característica diferencial em um indivíduo, que possa limitar seu processo interativo com o outro, acaba afetando as relações de aceitação e forma-se o conceito de membro desviante e isto pode levar a ideia ou a representação de indivíduo estigmatizado. Este processo é mediado e reforçado pelo contexto social próximo. E ainda lembramos que a estrutura social existente é anterior ao nascimento do indivíduo: a criança já nasce no seio de uma cultura e de uma concepção de mundo reforçada socialmente. Podemos considerar que as famílias já possuem suas próprias representações sobre a deficiência e o deficiente. Tais considerações ainda se fazem presentes e posso dizer da minha própria experiência, quando há dois anos passados, tive uma gestação de risco, na qual a criança tinha alterações genéticas que a conduzia à deficiência. A criança faleceu durante a gestação, mas pude viver as dores

suscitadas de representações sociais que a sociedade e familiares ainda portam, com muita força e eficácia. O que mais marcou, na minha experiência, foi a rejeição do indivíduo, mesmo antes do nascimento, quando da ciência das condições genéticas e o comprometimento neurológico que teria. Apesar disso, tentei todas as possibilidades para que a criança vivesse consciente de que contrariava a muitos.

Coloco isto para afirmar que as representações sociais são geradas a partir de um núcleo central a partir do senso comum (valores simbólicos manifestos pela sociedade sobre a deficiência e as pessoas deficientes, pelas instituições que atendem estas pessoas e os valores simbólicos que os deficientes atribuem a sua condição) e sistemas periféricos. O núcleo central é bastante estável e resistente a transformações. Para mudar nossas representações é necessário que se altere o núcleo central das mesmas e isto podem variar muito no tempo a partir de elementos culturais presentes em uma determinada sociedade. No Brasil penso que ainda há muito por fazer neste campo. Precisamos aproximar a imagem que temos do deficiente aos padrões considerados normais pela sociedade, promovendo uma integração efetiva. Conforme Madeira "Deste modo, é na prática - mais do que no discurso - que a identidade sociocultural dos deficientes se afirma. E, nesta medida, procurando ser o estandarte de um movimento social, ele se afirma como uma identidade de oposição" (Madeira, 1998).

No discurso de professores encontramos também representações da exclusão ou segregação do portador de deficiências no interior das relações. Na pesquisa de Oliveira(2004) é apresentado

O professor (...) inicia sua fala remetendo-se aos padrões sociais de conduta que todos deveriam seguir, porém coloca uma dimensão diferente nas suas considerações, ao dizer que, por não seguir as regras, o deficiente está *excluído*. Isto pode ser interpretado como uma concepção que já considera o papel do outro, da audiência, de juízes

que definem ou não uma pessoa como deficiente. A exclusão é social e, portanto, não depende exclusivamente das ações individuais, mas da interpretação do outro, da coletividade, sobre determinado comportamento ou características. (Oliveira, 2004)

Estes poucos apontamentos nos dá pistas para pensarmos na busca de ir além das indiferenças com a diferença. Entendemos ser preciso mais sensibilidade para com a essência humana presente nas manifestações de necessidades especiais.

Ao reconhecer pluralidades no nosso cotidiano, e isso ocorrendo de maneira concreta, podemos mudar as formas de pensar e ampliar nossa leitura de mundo. É importante que isto se faça presente inclusive na formação docente (principalmente na formação para a Educação Especial), multiplicando as possibilidades de cidadania, ampliando participação na vida social, promovendo oportunidades cada vez mais dignas às diferenças, sejam elas quais forem.

O olhar contemporâneo para deficiência como fracasso fica no subsolo da sociedade e da estrutura paradigmática das “competências”. Nas leis de mercado ela não cabe. Entretanto, as reflexões necessárias para a busca de superação dos núcleos centrais das representações sociais que rejeitam silenciosamente os indivíduos portadores de necessidades especiais são cada vez mais bem vindas às discussões nos possíveis espaços sociais. Pensamos ser este o caminho da cidadania, que muito além de um conceito precisa ser uma realidade concreta na vida de cada um de nós.

Referências

ABRIC, J.C. L'étude expérimentale des représentations sociales. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 6^a ed., 1999, p. 205-223.

ANACHE, A . A. O deficiente e o mercado de trabalho: concessão ou conquista? In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, n. 4, Vol. II, UNIMEP/UFSCar, 1996.

BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: sobre a teoria da ação*. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

BRANDÃO, C. R. *A Educação como cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. *O Poder Simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nova LDB* (Lei n. 9.394). Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB n. 2. 11 set. 2001. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/ftp/ceb/ceb0201-doc> Acesso em: 06 mar. 2012.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988.

BURKE, Peter. *Variedades de história cultural*. Trad. de Alba Porto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CALDART, R.S. O MST e a formação dos Sem-Terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILLI, P; FRIGOTTO, G. *A Cidadania Negada – políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez editora, 2001, p. 125-144.

CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Trad. de Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel, 1988.

CORREIA, L.M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Porto Editora, 1999.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, Políticas e Prática em Educação Especial. Espanha, 1994.

DOISE. W. *Les représentations sociales: définition d'un concept*. Connexions, 1985.

FONTONA, R. A C. *Mediação pedagógica na sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 1996.

GADOTTI, M. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 2a, ed., 1988.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Trad. de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

- JODELET, D. (org.) *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.
- LANE, S.T.M. Usos e abusos do conceito de representação social. In: SPINK, M. J. *O conhecimento no cotidiano – as representações sociais na perspectiva da psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1993, p. 59-72.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MADEIRA, M. Um aprender do viver: educação e representação social. In: A.S. Oliveira, D.C (Org.) *Estudos Interdisciplinares em representação social. Goiânia: AB, 1998*.
- MAZZOTTA, M.J.S. *Educação escolar: comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1986.
- MOLL, L. C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, 423p.
- MOSCOVICI, S. Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. In: JODELET, D. *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 6^a ed., 1999, p. 79-103.
- MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*. São Paulo: Vozes, 2004.
- _____. *Representação Social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- OLIVEIRA, A. A. S. O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. In: *Revista brasileira de educação especial*. Marília, Jan-Abr. 2004, v. 10, p 59-74.
- OLIVEIRA, A A S.; LEITE, L. P. Escola Inclusiva e as Necessidades Educacionais Especiais. In: MANZINI, E. J. (org.) *Educação Especial: temas atuais*. Marília, 2000, p.11-20.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico*. São Paulo: Scipione, 1997.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- RIOUX, Jean-Pierre e SIRINELLI, Jean-François (dir.). *Para uma história cultural*. Trad. de Ana Moura. Lisboa: Estampa, 1998.
- SILVA, T. T. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: VOZES, 2000.

SILVA, D. T.; LIBÓRIO, R. M. C. (Org.) *Valores, Preconceito e Práticas Educativas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

O SIGNIFICADO DO LAZER PARA PESSOAS COM CEGUEIRA ADQUIRIDA: ANÁLISE DE DEPOIMENTOS

Vânia Warwar Archanjo

O presente texto é resultado de parte de uma pesquisa de mestrado (ARCHANJO, 2008) realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Elcie Aparecida Fortes Salzano Masini. O grande foco deste estudo esteve direcionado na análise do significado do lazer para pessoas com cegueira adquirida e suas formas de participação nessas atividades. Para tanto, a pesquisa qualitativa direcionou esta produção, que teve seus dados registrados coletados por meio de entrevista com dez questões orientadoras.

O grupo selecionado para participar desta pesquisa foi composto por dez pessoas de ambos os sexos que tinham idade entre 32 a 59 anos. Eram atendidas no Instituto Benjamin Constant (IBC-RJ), onde freqüentavam atividades de reabilitação devido à aquisição da cegueira. Estes participantes foram submetidos a uma entrevista referente ao seu lazer bem como às atividades experimentadas por eles, solicitando-se que os aspectos salientados fossem justificados para que se obtivessem maiores informações do que ocorria com cada sujeito nos espaços.

A entrevista foi realizada por meio de um questionário composto de 10 (dez) perguntas, a fim de obter dados sobre como cada um definia o lazer, se havia atividades de lazer que praticavam propiciadas pela família e amigos, como era o lazer antes e depois de terem adquirido a cegueira e o que foi modificado após participarem de atividades no IBC-RJ.

Neste sentido, este texto tentará contemplar de modo cuidadoso o lazer para pessoas que adquiriram a cegueira em sua maior expressão, abordando uma dificuldade que para aqueles que compõem essa população é reorientada com sensibilidade, seu maior referencial perceptivo.

O lazer – alguns apontamentos

No século XIX, com o desenvolvimento da indústria, a população rural, devido às ofertas de empregos e busca de melhores condições de vida, foi atraída para as cidades, que então passaram a ter mais de um milhão de habitantes.

Com a invenção da máquina e de novos métodos de trabalho, as pessoas, que outrora determinavam seus horários, já não tinham tempo livre para descanso, pois se submetiam a buscar empregos nas fábricas e trabalhar muito, chegando a atingir uma carga de até 84 horas semanais de trabalho, utilizavam então o tempo restante para recuperar as energias e para desenvolver uma cultura própria e adaptada. Trabalhavam nesse ritmo homens, mulheres e crianças de qualquer idade, até quatorze horas por dia, para ajudar no sustento da família. Como consequência da carga horária, da carga de trabalho, do tédio da mecanização e da rotina nas fábricas, a saúde das pessoas ficou cada vez mais debilitada.

Ademais, segundo Dumazedier (1973), a revolução industrial desencadeou profundas alterações na vida social, tornando o trabalho mais fragmentado, tanto na execução como na organização do gerenciamento, implicando em uma maior fadiga para o sistema nervoso.

A fim de aliviar esse caos, surgiram os primeiros espaços de lazer - outrora destinados apenas à burguesia - como jardins públicos, clubes, etc.

Assim, a necessidade de recreação e bem-estar na sociedade foi sendo reconhecida e os espaços para as práticas recreativas e de lazer foram ampliadas visando o repouso não só o físico, mas principalmente o mental.

É possível entender uma natural a ocorrência de certa associação entre o lazer e o trabalho advinda de raízes históricas, no entanto, o lazer tende a significar ora um fenômeno complementar do trabalho diário, árduo, ora um fator determinante que atua sobre o próprio trabalho.

Neste sentido, o lazer traz o significado de uma vivência participativa, geradora de prazer e satisfação, realizada em um tempo a critério do indivíduo na situação desenvolvida. Assim conceituado, o lazer tende a envolver o sujeito de modo integral, proporcionando dessa forma a livre escolha sem qualquer condição determinada, restando tão somente a busca por um momento de plena realização.

A compreensão que aqui se toma de lazer é de uma manifestação humana, capaz de possibilitar a contestação e a mudança de atitudes, que expresso através de ações culturais, pode possibilitar a transformação do estilo de vida das pessoas, das relações entre elas e os outros. Mas para isso é preciso compreendê-lo, não como um instrumento de dominação e de alienação, que impede a visão crítica das pessoas e camufla a realidade e os conflitos sociais existentes na sociedade, e sim como uma perspectiva de outras vivências modificadoras de valores e atitudes.

Frente ao exposto, o lazer pode ser considerado como: atividade que proporciona descanso e que possibilita a reparação das energias físicas e mentais dos indivíduos despendidas no trabalho e em diversas obrigações cotidianas; prazer e divertimento, quando rompe com o ritmo de vida através da recreação e do entretenimento; desenvolvimento, quando proporciona às pessoas a ampliação de personalidade através da participação e da sociabilidade, com mais liberdade.

Esclarecendo a deficiência visual / cegueira

Numa sociedade em que o apelo visual se faz uma constante, torna-se difícil aceitar a possibilidade de interação social sem que haja a expressão e o contato

visual, elementos que detém um papel significativo no desenvolvimento evolutivo de todo indivíduo. Abordar a deficiência visual implica diretamente na descoberta de um novo mundo, com outras imagens que funcionam como orientadores em atividades diárias e que, portanto, requerem considerações dos videntes para compreender suas funcionalidades.

Conceituar e identificar a cegueira implica na ideia de total ou sério comprometimento visual. A referência a pessoas cegas requer considerar um público heterogêneo, composto daqueles que são privados da percepção de luz, como também dos que apesar de terem percepção de luz apresentam problemas graves, e são diagnosticados como legalmente cegos.

Há que se considerar um conceito específico de deficiência visual que, sob parâmetros legais, compreende no Decreto n°. 5296 de 02 de Dezembro de 2004, Art.5°, Capítulo II – Do atendimento Prioritário, §1°

c) deficiência visual: cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os cegos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004).

De modo a clarificar a definição de cegueira sob parâmetros conceituais recomendados pela Organização Mundial da Saúde (OMS), cabem aqui as contribuições da CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde), apresentando-a na tabela 1, a seguir

Tabela 1: Definição de graus de comprometimento visual, CID-10.

		DEFINIÇÃO DE GRAUS DE COMPROMETIMENTO VISUAL	
		Acuidade visual com a melhor correção visual possível	
		Máxima menor que	Mínima igual ou maior que
Graus de comprometimento visual	1	6/8	6/60
		3/10 (0,3)	1/10 (0,1)
		20/10	20/200
	2	6/60	3/60
		1/10 (0,1)	1/20 (0,05)
		20/200	20/400
	3	3/60	1/60 (capacidade de contar dedos a 1 metro)
		1/20 (0,05)	1/50 (0,02)
		20/400	5/300
	4	1/60 (capacidade de contar dedos a 1 metro)	Percepção de luz
		1/50 (0,02)	
		5/300 (20/1200)	
	5	Ausência da percepção de luz	
9	Indeterminada ou não especificada		

Fonte: CID-10 (OMS, 2000)

[...] O termo "visão subnormal" compreende os graus 1 e 2 do quadro; o termo "cegueira", os graus 3, 4 e 5, e o termo "perda da visão não qualificada", o grau 9 [...].

Masini (1994) chama a atenção para a situação do deficiente visual que participa de uma cultura que toma o "conhecer" como "ver" atendendo-o e avaliando-o a partir de um referencial perceptivo que ele não dispõe. Assim, o indivíduo deficiente visual "permanece oculto ao ser

apresentado pela percepção unidimensional da visão [...]” (p. 26).

Diante deste contexto, Masini (2007) expõe

Para compreender a pessoa com deficiência visual e sua maneira de relacionar-se no mundo que a cerca, há sempre a considerar sua estrutura perceptual e cognitiva, que exprime ao mesmo tempo sua generalidade e especificidade (o conteúdo e a forma, a dialética entre ambas). O ponto de partida é, pois, saber de sua experiência perceptiva [...] partilhar com o deficiente visual do conjunto dos caminhos de seu corpo, no fazer do dia-a-dia, para saber da sua experiência perceptiva (Ibid., p. 23).

Essa concepção referente à percepção salienta que a pessoa com deficiência visual detém uma dialética específica, considerando o conteúdo e a sua organização, estruturada a partir do uso e dialética dos sentidos de que dispõe.

Fica assim ilustrado o mecanismo de percepção da pessoa com deficiência visual que ocorre no corpo, ao traduzir os sentidos enquanto fonte de significados. Estes sentidos, portanto, se fazem capazes de reestruturar a relação do indivíduo no mundo, numa perspectiva de fazê-la sentir e perceber por meio dos sentidos de que dispõe em sua totalidade.

Neste mesmo sentido, é compreensível a função imprescindível da percepção para o indivíduo cego, capaz de torná-lo apto a reconhecer o seu entorno. É a real necessidade do cego em explorar os seus próprios recursos e outros sentidos enquanto condição de conhecimento e reconhecimento do mundo à sua volta, opondo-se à submissão de referenciais padronizados, usualmente compostos para as pessoas videntes.

Compreendendo o lazer pelos “olhares” cegos – algumas breves considerações

Neste estudo os participantes, de 32 a 59 anos (ambos os sexos) foram submetidos a uma entrevista referente ao seu lazer bem como às atividades experimentadas por eles, solicitando-se que os aspectos salientados fossem justificados para que se obtivessem maiores informações do que ocorria com cada sujeito nos espaços.

Todos os selecionados eram reabilitandos e integrantes da “Divisão de Reabilitação, Preparação para o Trabalho e Encaminhamento Profissional” (DRT) que funciona nas dependências do Instituto Benjamin Constant, RJ (IBC) e oferece subsídios para aquelas pessoas que perderam a visão e buscam o Instituto com o propósito de reaprenderem a perceber o mundo à sua volta.

Os critérios para inclusão dos participantes na pesquisa foram: pessoas que adquiriram a cegueira na fase adulta; frequentar ou ter frequentado espaços de lazer públicos e/ou privados; frequentar o DRT do IBC.

A entrevista foi realizada por meio de um questionário composto de 10 (dez) perguntas, a fim de obter dados sobre como cada um definia o lazer, se havia atividades de lazer que praticavam propiciadas pela família e amigos, como era o lazer antes e depois de terem adquirido a cegueira e o que foi modificado após participarem de atividades no IBC-RJ, entre outras.

As respostas obtidas foram registradas e agrupadas em cinco categorias, estruturadas levando-se em conta as considerações dos participantes a respeito do lazer.

De modo a exemplificar o agrupamento dos dados obtidos, note as respostas a seguir referentes à pergunta n° 2 e logo, como foram organizadas em categorias

Pergunta 2- O que é lazer para você?

P1: Horário vago, diversão, ir ao cinema, ler livros. ***P2:*** Sair para outro lugar diferente, teatro, cinema, casa de

amigos. P3: É um processo bem diversificado; dançar, ouvir música, ficar em casa e até tomar uma caneca de vinho seco. P4: É estar entre os meus amigos, tocar o outro, sentir o outro. P5: Fazer cerâmica, cestaria, curtir a vida, passear, andar, ir a bailes, beber e bater papo. P6: É uma área da vida para divertimento em qualquer atividade, é um momento para refrescar as ideias, nos ajuda a aliviar o estresse, é uma terapia. P7: É bem-estar, festas, lugares maravilhosos, aliviar a tensão, convívio, praia, um momento pessoal. P8: Entendo como um meio de estar me comunicando com o outro, também trabalhar, tocar violão, entrar em contato e sentir alguém, isso traz felicidade. P9: Ir a bar, pagode, passear, rir, dar gargalhada até chorar, ficar alegre. P10: Sair, passear, andar com as colegas, rir e fazer piada com as colegas.

Quadro 1 – Categorização da resposta de cada participante à pergunta “O que é lazer para você?”

Categorização das respostas de cada sujeito						
Sujeito	Descrição das situações	Categorização				
		C1	C2	C3	C4	C5
P1	Horário vago, diversão	x				
	Ler livros		X			
	Cinema					x
P2	Casa de amigos			X		
	Sair para outro lugar diferente				X	
	Teatro, cinema					X
P3	Ficar em casa e tomar caneca de vinho	X				
	Ouvir música		X			
	Dançar					x
P4	É estar entre os meus amigos, tocar o outro, sentir o outro			x		

P5	Curtir a vida	X				
	Fazer cerâmica, cestaria		X			
	Beber e bater papo			X		
	Passear, andar				X	
	Bailes					X
P6	Divertimento, refrescar as ideias	X				
P7	Bem-estar, momento pessoal	X				
	Convívio			X		
	Lugares maravilhosos				X	
	Festas					x
P8	Trabalhar, tocar violão		X			
	Estar me comunicando com o outro, entrar em contato e sentir alguém			x		
P9	Rir, dar gargalhada até chorar, ficar alegre	X				
	Ir a bar, passear				X	
	Pagode					X
P10	Andar com as colegas, rir e fazer piada com as colegas			X		
	Sair, passear				X	

Nota: P – sujeito participante. Categorização: C1 (momento pessoal), C2 (auto-entretenimento), C3 (convívio), C4 (atividade externa), C5 (entretenimento).

Quadro 2 - Agrupamentos das respostas dos participantes nas categorias

Agrupamentos dos sujeitos segundo as categorias		
Sujeito	Descrição das situações	Categorização
P1 P3 P5 P6 P7	Horário vago, diversão Ficar em casa e tomar uma caneca de vinho Curtir a vida Divertimento, refrescar as ideias Bem-estar, momento pessoal Rir, dar gargalhada até chorar, ficar alegre	C1
P1 P3 P5 P8	Ler livros Ouvir música Fazer cerâmica, cestaria Trabalhar, tocar violão	C2
P2 P4 P5 P7 P8 P10	Casa de amigos É estar entre os meus amigos, tocar o outro, sentir o outro Beber e bater papo Convívio Estar me comunicando com o outro, entrar em contato e sentir alguém Andar com as colegas, rir e fazer piada com as colegas	C3
P2 P5 P7	Sair para outro lugar diferente Passear, andar	C4

P9 P10	Lugares maravilhosos Ir a bar, passear Sair, passear	
P1 P2 P3 P5 P7 P9	Cinema Teatro, cinema Dançar Bailes Festas Pagode	C5

A título de esclarecimento, as categorias são: categoria 1 (C1), momento pessoal: diz respeito ao bem-estar que o lazer proporciona, provocando sentimentos e atitudes capazes de gerar prazer e satisfação; categoria 2 (C2), auto-entretenimento: refere-se às atividades desenvolvidas para conhecimento, auto realização em uma atividade, pelo prazer de executá-la envolvendo criatividade; categoria 3 (C3), convívio: abrange fundamentalmente o contato e a interação com os outras pessoas; categoria 4 (C4), atividade externa: engloba as atividades desenvolvidas em espaço abertos como parques e praças públicas; categoria 5 (C5), entretenimento: referente a atividades desenvolvidas em ambientes com recursos específicos, como cinema, bailes, teatros, shoppings, etc.

As cinco categorias levantadas a partir da análise das entrevistas ilustram a “teoria dos 3 D’s”, delineada, por Dumazedier (1973): função de descanso, função de divertimento, recreação e entretenimento e função de desenvolvimento.

Observou-se a partir dos dados analisados em toda esta pesquisa que os entrevistados limitavam suas atividades de lazer a um campo específico de interesses, devido à falta de contato com outros conteúdos de atividades que poderiam ser optadas.

No decorrer das análises dos dados apresentados, ficou clara a utilização com grande frequência da categoria C1, momento pessoal, entre as respostas apresentadas. Notou-

se que essa tendência significou que os participantes remeteram em algum momento sentimentos de alegria, satisfação ou insatisfação ao seu bem-estar, à sua inserção na sociedade.

Apenas para transparecer o lazer nesta constatação vale trazer o seguinte posicionamento de Marcellino (1987, p. 31) que assim o define

[...] como a cultura – compreendida no sua sentida mais ampla – vivenciada (praticada ou fruída) no “tempo disponível”. O importante, como traço definidor, é o caráter “desinteressado” dessa vivência. Não se busca, pelo menos fundamentalmente, outra recompensa além da satisfação provocada pela situação. A “disponibilidade de tempo” significa possibilidade de opção pela atividade prática ou contemplativa.

Ficou evidente então que este caráter desinteressado que Marcellino aponta compreende com clareza a categoria C1, até mesmo pela amplitude que esta categoria apresenta.

Tão logo, o momento pessoal também tende a constituir aspectos como o descontentamento, a indignação e a falta de respeito diante de uma pessoa com deficiência. Além disso, a questão da referência ou dependência do outro ou de algo foi considerada enquanto um componente mais adequado para se relacionar a esta categoria, uma vez que este fator condiciona e interfere no próprio bem-estar do sujeito em práticas de lazer. Sentimentos de isolamento, aprisionamento, medo e desprezo também foram agregados a esta categoria, já que tendem a significar reflexos no sujeito.

Ainda, os dados mostraram que pessoas com cegueira adquirida não se sentem impossibilitadas de usufruir de atividades de lazer. Seguindo esta reflexão acerca da compreensão do cego e suas reais potencialidades, vale trazer aqui as contribuições de Amiralian (1997)

A característica específica da cegueira é a qualidade de apreensão do mundo externo. As pessoas cegas precisam

utilizar-se de meios não usuais para estabelecerem relações com o mundo dos objetos, pessoas e coisas que as cercam: esta condição imposta pela ausência da visão se traduz em um peculiar processo perceptivo, que se reflete na estruturação cognitiva e na organização e constituição do sujeito psicológico (Ibid., p. 21).

Mais uma vez a percepção se faz presente no que se refere ao perceber, ao sentir o mundo pela pessoa com cegueira adquirida. É a necessidade de resignificação e redescobrimto daquilo que até então já era conhecido e não tão novo.

Apenas para acrescentar esta reflexão, vale a afirmação de Sacks (2006)

Nós, com a totalidade dos sentidos, vivemos no espaço e no tempo; os cegos vivem num mundo só de tempo. Porque os cegos constroem seus mundos a partir de seqüências de impressões (táteis, auditivas, olfativas) e não sendo capazes, como as pessoas com visão, de uma percepção visual simultânea de conceber uma cena visual instantânea (Ibid., p. 128).

É nítido que quando a pessoa perde a capacidade de ver o espaço, a ideia de um todo se torna incompreensível, ainda que seja uma pessoa inteligente que adquiriu a cegueira tardiamente. Mas ainda que esta capacidade se torne difícil de entender, a sensibilidade do todo à volta apresenta um novo significado do ver, do olhar para a pessoa cega.

E foi exatamente o que a análise destes depoimentos assinalou nesta seqüência, que os participantes enfrentam momentos difíceis no lazer em que são dependentes de outra pessoa devido ao período de readaptação ao mundo ou à insegurança provocada pela condição da cegueira diante da sociedade – é o novo que tanto assusta.

Os entrevistados delinearam que as atividades que envolvem esse universo são tão possíveis para eles quanto

para os que não têm deficiência visual, cabe apenas outro olhar para aquilo que não se vê: são os olhos da percepção.

Desse modo, pôde-se notar que o lazer para essas pessoas sensivelmente perceptivas significa estar bem, sentir-se bem em um momento de interação e troca, com outras pessoas ou sozinhas, remetendo a uma procura pela satisfação e prazer em atividades desta natureza.

Por fim, entende-se o quanto se faz essencial para a vida de uma pessoa com deficiência visual, neste caso cegueira adquirida, a máxima exploração corporal da sua percepção *no* e *pelo* lazer - é a partir dela que é possível o reconhecimento do que há a sua volta, constituído não só do tempo, mas também do espaço - ao contrário dos videntes, que fazem o uso diário de uma percepção muito visual para se situar no tempo e no espaço.

Referências

AMIRALIAN, Maria Lúcia T. M. *Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

BRASIL. *Decreto nº. 5.296 de 02 de dezembro de 2004*. Regulamenta as Leis nº. 10048, de 08 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e nº. 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Presidência da República*. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília, DF: Senado Federal, 02. dez. 2004. Disponível em: <<http://www.cedipod.org.br>>. Acesso em: 12 Mai 2007.

DUMAZEDIER, Joffre. *Lazer e cultura popular*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

IBC. *INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT*. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br>>. Acesso em: 29 Nov 2007.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. Campinas, SP: Papyrus, 1987.

MASINI, Elcie Fortes Salzano Masini. *O perceber-se e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.

_____. (Org.). *A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores*. São Paulo: Vetor, 2007.

[OMS] Organização Mundial da Saúde. *CID-10: Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde*. 8ª edição. São Paulo: Edusp, 2000.

SACKS, Oliver. *Um antropólogo em Marte: sete histórias paradoxais*. 1ª Ed. Companhia do Bolso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

A REDE DE APOIO NO PROCESSO INCLUSIVO: ESTUDO DE CASO DE UMA ADOLESCENTE PORTADORA DE SÍNDROME DE DOWN

*Carla Luciane Blum Vestena
Ana Aparecida de O. Machado Barby*

Para pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com as soluções didáticas pedagógicas, mas com sua construção histórica, social, psicológica e biológica. Nesse sentido, a educação inclusiva implica numa mudança de mentalidade, que perpassa por mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p. 35).

Nesse intuito, um número crescente de escolas tem se preocupado em oferecer ambientes educacionais inclusivos e acolhedores onde todos tenham as mesmas oportunidades de aprender, se desenvolver, apoiando e sendo apoiados pelos colegas. “Nestas escolas, preocupadas em recuperar o sentido de comunidade e convivência pacífica, todos os alunos aprendem a apoiar e ser apoiados, a compartilhar, sentindo-se encorajados a continuar seus estudos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Deste modo, o ensino inclusivo tem sido entendido como “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas” (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 21).

Torna-se cada vez mais comum no meio educacional a constituição de comunidades escolares, as redes de apoio,

os círculos de amigos, a aprendizagem cooperativa, tutorias e parcerias, como parte de um processo natural de convivência com a diversidade que caracteriza a humanidade (BARBY; VESTENA, 2007, p. 115).

Diante do processo crescente de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em contextos comuns de ensino, surge a seguinte problemática: os alunos inclusos têm recebido o apoio necessário, provenientes dos principais grupos sociais em que eles participam ativamente, como a escola e a família? Até que ponto a família tem participado do processo de inclusão escolar de seus filhos? Como tem sido a interferência da família neste processo? De que forma as redes de apoio têm se constituído nas escolas inclusivas? Ao longo dos últimos anos, a terminologia “Necessidades Educacionais Especiais” (NEE) tem sido utilizada em referência às crianças que necessitam de uma educação especializada para utilizar o potencial humano em favor de sua aprendizagem e desenvolvimento global (BRASIL, 1993; CASTANEDO, 2001; GARGIULO, 2003).

Assim, as necessidades especiais apresentadas por essas crianças podem ser causadas por deficiências específicas (deficiência auditiva, visual, mental ou múltipla ou ainda resultante de dificuldade de aprendizagem), as quais se caracterizam por atendimento acadêmico abaixo das capacidades intelectuais dos indivíduos de causas não específicas.

Estudos apresentados na coletânea referente aos trabalhos de pesquisa que foram apresentados por ocasião da 8ª Jornada de Educação Especial, promovida pelo Departamento de Educação da Unesp, Campus de Marília, demonstram que

[...] a inclusão do aluno com deficiência na escola é ainda um tema polêmico nos dias atuais e alerta para os desafios cotidianos. As pesquisas relatadas indicam que a escola ainda carece de uma prática pedagógica para que a inclusão possa concretizar-se. (MANZINI, 2007, p.1)

As pesquisas destinadas a investigar as questões relacionadas à família trazem um conceito antigo, mas, ao mesmo tempo, ainda não resolvido: a participação da família nos processos que envolvem a reabilitação e o aspecto pedagógico das crianças com necessidades educacionais especiais. Nesse caso, nos estudos relatados por Franco (2007), Kelman e Faria (2007) e Pamplin e Martinez (2007), pode-se perceber a necessidade de melhor aproximação família-escola ou família-serviço em educação especial no que se refere aos processos de orientação. De modo geral, os trabalhos indicaram a necessidade da participação da família para direcionar como e o que orientar. Nessa perspectiva, a equipe escolar, família e comunidade devem formar uma rede cooperativa, na qual podem ensinar e aprender, beneficiando-se dos processos de ensino-aprendizagem.

Segundo Polity (2001), os estudos que concebem o desenvolvimento como um processo sistêmico e que envolve vários sistemas, tais como: o aluno, a família, a escola, especialistas da área e o meio social, na área da Educação Especial, são os mais enfocados.

Entretanto, estudos de Bueno (2004) demonstram que pesquisas sobre as famílias de crianças com necessidades especiais têm sido tema de interesses relativamente pequenos no contexto de teses e dissertações produzidas no âmbito da Educação Especial e Inclusiva. Apenas 5,3% dos trabalhos desenvolvidos entre 1981 e 2001 versaram sobre esse tema. São poucos, portanto, os estudos relativos a parcerias entre família e equipe escolar no processo de aprendizagem da criança com síndrome de Down incluída no sistema comum de ensino.

Diante dessa situação, teceu-se o objetivo de analisar o contexto educativo e familiar que influi no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, para se estabelecer uma compreensão do seu processo inclusivo, bem como avaliar a efetivação da rede de apoio.

O desenvolvimento desta pesquisa se faz necessário por permitir analisar e apontar a importância da participação familiar como um dos elementos integradores da rede de apoio de inclusão educacional, visto que “o comportamento familiar é fator relevante para a inserção do indivíduo na sociedade”, pois na infância as crianças são mais influenciadas pelo que acontece em seus lares. Somente aos poucos começam a interagir com novos contextos de desenvolvimento, sendo influenciadas pelas experiências que vivem (KELMAN; FARIA, 2007, p. 187).

Método

Frente ao desafio de responder às questões propostas na introdução, optou-se por conduzir esta pesquisa a partir do modelo de estudo de caso de uma criança com Síndrome de Down inserida na rede regular de ensino público, do município de Guarapuava-PR.

Para que se pudessem obter todos os dados a serem transcritos e analisados, foi realizada uma entrevista coletiva com a mãe de J. e a Supervisora Escola, seguindo-se um roteiro de perguntas semiestruturadas, composta por 2 partes, sendo que a primeira foi direcionada somente à mãe e a segunda parte, à mãe e à Supervisora Escolar (Quadro 1).

A fim de assegurar de que tudo o que foi dito pelas entrevistadas fosse preservado e, posteriormente, transcrito para análise, optou-se por gravar a entrevista com um aparelho Mp3 Sony.

As entrevistas assim conduzidas permitem que o entrevistador faça perguntas específicas, mas também permite que o entrevistado responda com seus próprios termos e, “por sua natureza interativa, permite que se trate de temas complexos, que dificilmente poderiam ser investigados de outra forma” (ALVES-MAZZOTI, 1999).

Quadro 1 – Roteiro de Entrevista

Roteiro de Entrevista

I – PARTE: direcionado à mãe

a) INFORMAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA

1. Quando você ficou sabendo que a sua filha tinha algum problema?
2. Quem lhe deu essa notícia?
3. E que tipo de informação você obteve sobre o problema?
4. Você buscou outras informações sobre essa deficiência?
5. Qual a cidade?

b) ATIVIDADES ESPECIALIZADAS

1. Hoje a Júlia frequenta alguma atividade especializada?
2. E faz tempo que ela tem essa rotina? Desde que ela nasceu?
3. Nunca foi interrompida?
4. Fora isso, ela frequenta normalmente as atividades específicas?

II – PARTE: Direcionado à mãe e à supervisora escolar

a) A INCLUSÃO ESCOLAR DE JÚLIA

1. Como foi a chegada da Júlia na Escola?
2. A inclusão tem dado bons frutos?
3. Como é a alimentação da Júlia?

Além da entrevista, também foi utilizado para esta pesquisa, o registro histórico do desenvolvimento afetivo, motor, social e cognitivo de J., correspondente ao período de seu nascimento até 5 anos de idade, que foram registrados carinhosamente pela sua avó paterna.

O sujeito da pesquisa foi selecionado de acordo com os seguintes critérios:

a) participação ativa dos pais no processo de inclusão do filho com Síndrome de Down na escola de ensino regular, como critério fundamental;

b) a criança estar matriculada e frequentando o ensino fundamental (1ª a 4ª séries), em escola de ensino regular pública, pertencente ao município de Guarapuava/PR, há pelo menos 2 anos. Isso porque, nossa experiência enquanto professora apontou que a proximidade do local de pesquisa facilita o contato do pesquisador, e que o processo inclusivo não depende apenas da interferência do professor na adaptação de materiais, mas também da continuidade do

trabalho realizado pelo professor e da frequência da criança à escola;

c) a criança estar frequentando atividades complementares específicas, com psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, terapeuta ocupacional, dentre outras, disponível na comunidade local;

d) concordância dos pais ou responsáveis em participar da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido.

O sujeito da pesquisa foi J., uma criança de 12 anos de idade, que possui Síndrome de Down e está incluída desde 2005 na escola regular.

A entrevista foi realizada num horário previamente agendado pela Supervisora Escolar e as pesquisadoras, conforme a disponibilidade de horário da mãe de J., a aluna incluída. Após a realização da entrevista, o material gravado foi transcrito na íntegra. Na fase de análise interpretativa, desenvolveu-se a reflexão mais apurada dos conteúdos abordados nos dados com a proposta de revelar o conteúdo implícito, ou seja, conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça o pesquisador (BARDIN, 1977, p. 44). As afirmações referenciadas nos dados colhidos junto à mãe e à Supervisora Escolar foram utilizadas a fim de exemplificar e assim relacioná-las aos referenciais teóricos principalmente de Mantoan (1998), Stray-Gundersen (2007) e Sasaki (2001), entre outros.

Primeiras interferências realizadas pela família da criança com síndrome de down

A aluna J. tem 12 anos de idade, é do gênero feminino e no ano letivo de 2008 frequentou a 2ª série, do primeiro ciclo do ensino fundamental numa escola municipal da cidade de Guarapuava - PR.

É a segunda filha e provém de uma família com características socioeconômicas favorecidas. Seu agregado familiar mostra-se adaptado na utilização de recursos ao seu

alcance e revela apoio entre os membros da família e com a família mais próxima.

A família parece reconhecer a importância do papel da escola no desenvolvimento social e acadêmico do filho. As expectativas são que a J. se torne a mais autônoma possível para conseguir viver integrada na sociedade e não se tornar um “estorvo” para a família.

Em consonância a Stray-Gundersen (2007), cabe à família ter atitudes positivas no que se refere à inclusão, deve haver uma cooperação entre as autoridades educacionais e professores para encorajar os pais a praticarem atividades educativas dentro da própria casa, a fim de ajudarem na orientação do progresso escolar de seus filhos.

Desde a descoberta da deficiência de J., os familiares buscaram apoio. As falas que seguem demonstram isso

Fiquei sabendo da deficiência pela Pediatra. Né no caso ela não disse pra mim, ela chamou o meu marido fora do quarto, lá e falou pra ele, [...] a Júlia tinha poucas horas né, que tinha nascido. Aí foi que tinha nascido um monstrinho, foi um estrondo, ninguém falava nada, mas eu já tinha dado conta. (FALA DA MÃE)

Ah nós fomos daí uns dias nos fomos pra Porto Alegre pra fazer os exames, nos fomos em uma clínica de genética com a doutora [...] a doutora examinou ela, e disse acho que não é, porque os traços físicos dele não aparentavam, sabe, ela tinha os olhos puxados, mas a mão era pequena, as mãos não tinham os traços físicos nos pés, aí fizemos todos os exames escariótipo que vocês viram aí, aí deu que era síndrome de down. (FALA DA MÃE)

Concordando com o que afirma Silva e Dessen (2000), o aceitar implica em que a pessoa que aceita não se sinta mais infeliz, diminuída ou diferente por possuir uma criança deficiente; e assumir implica em que a pessoa que assume tome providências, inclusive participando delas, a fim de que aquilo que for necessário fazer para abordar o problema da criança seja feito.

E foi isso que a mãe, o pai e demais familiares fizeram por J., visto que compreenderam que assumir não implica na concomitante aceitação parcial ou completa do problema e/ou da criança.

Na dinâmica familiar e social, J. convive e interage com todos, particularmente com os dois irmãos (o primogênito e o caçula). Gosta de ajudar nas tarefas domésticas, principalmente lavar a roupa. Além disso, parece demonstrar muito interesse em arrumar seu cabelo e o dos familiares, penteando e colocando bobes no cabelo deles.

Com a superação das primeiras fases (a necessidade de apoio; a percepção da criança; o conhecimento mútuo e as dúvidas quanto à evolução do filho) as reações dos pais se modificam, tornando-se modelos e facilitadores junto a outros pais, como mostrou Newcomb (1986).

J. mostra-se emocionalmente uma criança alegre, meiga, mas por vezes “mandona”. Entretanto, não precisa mais de supervisão em relação ao vestuário, à higiene e à alimentação. J. iniciou com 3 meses de vida o atendimento com fisioterapeuta. Com 4 meses, fez uso de colchonete para estímulos e espelho. Com 1 ano e 3 meses, começou a andar a cavalo e falou as primeiras palavras:

“Pa” “pa”, para papai. E com 1 ano e 8 meses começou a falar: “fafalo”, para cavalo; “bobo” para avó, e diz “buuu” para vaca. Quanto à linguagem, aderindo ao que ressalta Stray-Gundersen (2007), a partir da estimulação, a criança com Síndrome de Down fala as primeiras palavras em média com 1 ano e 4 meses e, assim, J. provavelmente estaria nessa média. E com 1 ano e 5 meses, começou a dar passos sem apoio, e dezoito dias depois a dançar sem apoio.

Conforme a fala da mãe de J., o atendimento especializado era distante da cidade onde residiam, no estado do Rio Grande do Sul

É no Rio Grande do Sul, e lá a cidade é muito pequena, tem APAE lá. Então por exemplo quando ela começou a fazer fisioterapia nós viemos pra Pelotas, toda de semana,

era cansativo, então a gente trocou de cidade, a fisioterapeuta era muito nossa amiga foi o que ajudou muito, e aí que a gente fez, e com 1 ano e 7 meses ela começou a caminhar praticamente. (MÃE DE J.)

Com a idade de 2 anos e 5 meses J. iniciou o atendimento com fonoaudióloga. E com 3 anos e 10 meses, falou as primeiras frases: “mama bolo nenê”, querendo dizer: “mamãe, o neném quer bolo”. Com 4 anos e 4 meses já vestia camiseta sozinha e montava quebra cabeça, com (2 - 4 - 8 peças). Com 2 anos e 6 meses descia e subia degraus sem apoio.

Conforme dados apresentados por Stray-Gundersen (2007), as crianças com Síndrome de Down andam por volta de 24 meses. Ao contrário desses dados, notou-se que J. andou com aproximadamente 1 ano e 6 meses, superando a estimativa deste autor. Tal fato, provavelmente, tenha ocorrido devido à diversidade de estímulos que J. recebeu desde pequena, inclusive a atividade de equitação, na qual andava a cavalo com a ajuda da professora e a observação do pai (quem a acompanhava sempre).

Iniciou sua primeira experiência escolar com 2 anos e 1 mês, tirou as fraldas com 2 anos e 5 meses e começou o tratamento homeopático com 3 anos. Mudou-se de cidade, saindo do Rio Grande do Sul, vindo morar em Guarapuava-PR com 5 anos de idade, passando a frequentar a APAE até 9 anos de idade. Com 5 anos de idade, J. expressava-se cantando, com auxílio, a música da instituição, usava mais verbos, omitia algumas sílabas, utilizava adjetivos (lindo, maravilhoso), chamava a irmã de Eduarda, a prima de Letícia e usava a palavra amiga adequadamente. Muitas vezes, iniciava a oração na hora da refeição fazendo o sinal da cruz, dizia algumas palavras, fazia o gesto, e sempre pedia: “çoa” (abençoa) o papai e a mamãe. São vocabulários utilizados por J., com alguma distorção: Tartaruga - “uga”; Coração - “minha ecola (por que é o símbolo ou ção); Maçã - “maçã”; Casa - “cassa”; Camelo -

“não”; Leão - “leão”; Boné - “né”; Elefante - “fanti”; passo - “Panaro”; Peixe - “pexa”; sol - “sol”; Carro - “carro”; Banana - “nana”; cenoura - “nora”; Bola - “bola”; Martelo - “telo”; telefone - “fone”; Flor - “fl osh”; tezoura - “zoura”; sapo - “sapo”; chuva - “chufa”; Bicicleta - “biqueta”; Vela - “vela”; estrela - “stela”; bombom - “bombom”; relógio - “olajo”.

Durante o ir e vir da mãe de J. da Apae para a escola regular, aonde levava o outro filho, muitas vezes J. a acompanhava até a escola do irmão e observava as crianças no pátio, na entrada da aula e nas festas. As falas que se seguem retratam isso

Olha, ela estudada na APAE, e todo dia eu trazia o Felipe aqui, então ela me olhava e dizia um dia vou estudar nessa escola aqui. Ela falou vou estudar nessa escola aqui. Ela disse isso pra professora da Apae. Não vou mais estudar aqui! Vou mudar de escola. (FALA DA MÃE)

Aí as professoras me chamaram, elas já tinham me falado que era pra mim procurar uma escola, pois ela era muito esperta, né, pra ela se socializar, eles queriam que ela participa-se da vida social, não fi casse só lá convivesse com outras crianças. Aí um dia eu criei coragem e falei com a Claudia, tu ti anima em dar aula, por experiência, se não der sem problema nenhum. Nem tem essa, obrigar a escola a fazer inclusão. **A inclusão é se a criança é aceita, não adianta colocar a criança em uma escola que não tem professor.** [grifo nosso] Não adianta em nada, sei de caso que as crianças estão sofrendo. E aí, ela ficou, e Ana Claudia disse vou fazer uma experiência. (FALA DA MÃE)

Ao perceber que a escola e a professora Ana Claudia aceitavam a inclusão de J., a mãe matriculou-a aos 9 anos de idade na pré-escola da escola regular, onde seu filho caçula já estudava. Nesse sentido, concorda-se com Silva e Dessen (2000), pois a inclusão requer uma transformação, uma mudança de conduta, um novo pensar, um novo fazer, um novo relacionar, uma nova forma de ensinar.

Interferências realizadas durante a inclusão escolar da aluna com SD e os resultados da experiência de rede de apoio

Na entrada para o ensino regular, a aluna teve boa adaptação ao meio escolar, e apresentava apenas alguns comportamentos, como teimosia, mandava na professora e colegas e saía da sala durante a educação Pré-escolar, conforme relata a Supervisora Escolar – S.E.

a primeira apresentação das mães, nós, eu e a Ana Claudia, fizemos um painel bem bonito estava ventando muito aqui na quadra, eu segurando, e ela cantando atrás de mim, cantando. Agora que terminou vamos entregar a rosa para a mãe, e ela disse Não! Vou entregar pro meu pai. Mas aí na festa junina ela se soltou. [...] É aqui a gente coloca assim, que nós cobramos dela o que cobramos dos outros. A regra é para outros é pra ela também. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

Aderindo ao que ressalta Correia (2001), a partir do processo de aceitação e convivência da sociedade com a diversidade humana é que os estigmas são quebrados. E é a partir dessa etapa, o sistema escolar passa a integrar e cooperar no desenvolvimento global do aluno, e isto promove respostas adequadas a níveis cognitivo, emocional e social. E durante este processo a apreciação da equipe multidisciplinar contribui para a efetivação da inclusão escolar.

Observou-se que nesse mesmo ano, J. passou por um processo de socialização no qual teve que se adaptar à nova escola, dando início à convivência com crianças sem a Síndrome de Down, a um novo espaço, mais amplo, com uma dinâmica diferente da que estava acostumada na APAE.

Nos momentos cívicos no início ela vinha pegava o microfone, ela queria cantar o Hino Nacional sozinha e tal. Na educação infantil quando ela ficou com a Ana Claudia

a socialização foi boa, cumpriu as regras de horário, por exemplo: isso pode isso não pode. E nós o tempo todo, não era Julinha, era a Júlia era a aluna, ela era tratada como qualquer outra criança, independente se ela tinha dificuldade [...]. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

Além disso, J. adaptou-se às novas regras escolares, que incluía respeitar horários, permanecendo na sala de aula, desenvolvendo atividades e respeitando a professora e seus colegas, como pode ser visto nas falas a seguir

No começo ela mandava em todo mundo, daí imagina ela tinha 9 anos quando ela entrou aqui, ela mandava ela dava ordens, mas daí a gente dizia quem manda aqui é a professora, não é você! É a professora! Então desde a primeira série, ela saía da sala e escapava, quando agente via, ela estava no banheiro lavando os azulejos, passando pano. Então, o rendimento escolar dela ia até determinado tempo. Até o ano passado era assim, até as duas horas e poucos minutos ela desenvolvia as atividades, depois a atenção se perdia, era o limite dela. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

É assim, ó o que acontece a criança não pode ser tratada como doente. [...] Porque se a gente tratar ela como doente ela vai ser doente. (FALA DA MÃE)

Segundo o diagnóstico expedido pela equipe escolar, J. em 2006 se expressava oralmente com facilidade, expunha suas opiniões e ideias, narrava fatos ocorridos no seu dia a dia, com muita naturalidade.

Demonstrava interesse pela leitura, de ouvir histórias e de estar em contato com os livros, gibis e revistas. Percebeu-se que J. aprendia gestos e passos de dança com muita facilidade, porém nada que envolvesse tumulto ou muito barulho. Em situações assim, a aluna mostrava-se desconfortável.

Nesse sentido, concorda-se com Sasaki (2001) em relação à afirmação de que a inclusão é um processo, que deveria desafiar todos os profissionais envolvidos com a

educação, a fim de que refletissem sobre a adequação de espaços físicos da escola, e concorda-se também com Rodrigues (2001) quando afirma que a inclusão é um trabalho com a diferença.

Em algumas situações, notou-se que a aluna se negava a realizar as atividades propostas para a turma. Apesar de que, com os estímulos e incentivos da professora, J. mudava de ideia e realizava a atividade.

Em outros momentos, era necessário substituir a atividade por outra que lhe chamasse mais atenção, como exemplifica o depoimento da mãe da aluna

No início, cumprir as tarefas não era fácil. Hoje, J. faz as tarefas, ela está fazendo, antes era uma luta, era pai, mãe, vizinhas [...]. J. dizia: Eu não vou fazer! Eu não vou, eu não quero! (FALA DA MÃE)

Mesmo com toda orientação proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares, o CNE/CEB nº. 02/2001, e a Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9.394/96, que estabelece a Política Nacional da Educação Especial, sem capacitação adequada dos professores, por mais que tenham interesse em participar da rede de apoio, não conseguem realizar as adaptações curriculares pertinentes à aluna incluída. Muito embora seja previsto por lei a inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo recomendada a adaptação de recursos físicos e materiais, além de se observar a adequação dos Programas de Educação Especial já vigente, de formação continuada de professores.

De acordo com Rodrigues (2001), a inclusão de PNEE obriga o sistema escolar e os institutos de formação de educadores a repensar nos currículos. Mas só isso não é suficiente, é essencial para desenvolver a inclusão, em consonância com este autor, realizar adaptações para o ensino-aprendizagem de todos os alunos - que compreende o ato de identificar cada dificuldade dos alunos e propor um

material adequado aos mesmos, além da possibilidade de conteúdos mais ricos.

Percebeu-se que J. demonstrava, novamente, comportamento de teimosia e se negava a obedecer a regras propostas pelos professores, como pode ser notado nas falas subsequentes

Ela vai no Psicólogo, ela andava muito teimosa, daí eu conversei com o P. na Apae. Tem a W. que está trabalhando com adolescente, e tem consultório. Então levei ela lá, e ela se adaptou bem. As vezes J. monta os jogos e diz: Primeiro esse!, mas a W. fala: Primeiro este depois o outro! Se deixar a J. manda na W. (FALA DA MÃE)

Na sala de recursos com a K. ela (J.) vão experimentando. Ela tenta mandar também. Então ela tem que saber quem é que manda lá. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

Se eu deixar ela vai as 8:00 e só volta as 12:00. No final da festa Junina ela disse: Eu não vo! Quero ficar com a professora K.! Lá tratam bem, e ela conhece a K.. E ainda, tinha de tudo pra comer na festa, ela queria ficar lá. (FALA DA MÃE)

Além disso, notou-se que na escrita J. encontrava-se oscilando entre os níveis silábico e silábico-alfabético no ano de 2006, demonstrando, atualmente, avanços significativos

E então, foi todo um trabalho de continuidade, tanto é que agora ela faz tudo [...] e esse ano o progresso que ela teve nossa! Ela todas as atividades com a letra cursiva e bem feita. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

No que tange à área da Matemática, realizou-se, em 2006, um trabalho com o material concreto nas atividades de sequência numérica até 19, situações-problema, cálculos, antecessor e sucessor.

Observou-se que a aluna registrava, com autonomia, os numerais até 13, com acompanhamento e atendimento

individual da professora na realização da maioria das atividades propostas, como se evidencia na fala seguinte

Independente se ela tinha dificuldade, lá em desenvolver as atividades, ela recebia atendimento individual. Então, eram adaptadas as atividades conforme as prioridades determinadas. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

No ano letivo de 2007, J. frequentava a 2ª série, apesar de todo o acompanhamento familiar e escolar, no final do ano, o laudo da secretaria de Educação do Município era que J. fosse matriculada em classe especial, apesar de já ler, porém ela apresentava algumas dificuldades em falar o que se passava nas figuras isoladas e dar características às mesmas; e na compreensão de sequências de histórias com figuras. Na escrita, J. escrevia pequenas frases e nomeava objetos e “coisas” conhecidas.

Diante desse fato, a professora especializada na área de Educação Especial, vinculada à Universidade, elaborou um plano de ação coletiva, ou seja, uma rede de apoio à inclusão de J. O ensino inclusivo envolve a articulação de três componentes interdependentes: a rede de apoio, o procedimento e o ensino. Quando ao primeiro componente, “a rede de apoio, este envolve a coordenação de equipes e indivíduos que apóiam uns aos outros através de conexões formais e informais”. (STAINBACK; STAINBACK, 1999)

Nesse intuito, a rede reuniu-se pela primeira vez no final de 2007. Nessa reunião, participaram a equipe pedagógica da escola, os familiares, a psicóloga, a terapeuta ocupacional, a psicopedagoga. Com a coordenação da professora especializada, as falas seguintes discorrem sobre os encontros da rede

Conversamos aqui, a gente reúne a rede de apoio e estabelece as metas. Agora queremos conversar com a fono para que ela compareça a próxima reunião, assim juntamos todos. Já que a professora especialista A.B., a psicopedagoga, a professora da sala de recursos disseram que vem. Assim a gente vê o que vamos trabalhar com a

J. [...] assim a partir das dificuldades que ela apresenta.
(FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

Esta etapa correspondeu ao segundo componente, o procedimento, que envolve indivíduos de várias especialidades, trabalhando juntos para planejar e implementar os programas para os alunos em ambientes integrados, o que pode ser visualizado no grupo constituído pela equipe pedagógica da escola, os familiares, a psicóloga, a terapeuta ocupacional, a psicopedagoga, com a coordenação da professora especialista.

Na sequência, foi se delimitando o terceiro componente, o ensino, por meio da criação de um ambiente cooperativo em sala de aula, no qual os alunos com vários interesses e habilidades puderam desenvolver o seu potencial de aprendizagem.

Notou-se que a família de J. apoia seu processo inclusivo no ensino regular, comparecendo nas reuniões da Rede de Apoio, acompanhando a mesma nas atividades especializadas, dando incentivo, valorizando suas conquistas. Conforme a fala da família, ficou claro que seus membros têm consciência de que não é um processo fácil, e que requer muita dedicação de todos, essencialmente deles.

É também eu acho assim, a professora, a escola, os pais, o acompanhamento não é fácil. (FALA DA MÃE)

Como afirma Mantoan (1998), provavelmente estes resultados estejam associados à efetivação da rede de apoio, especificamente a integração de uma equipe multidisciplinar que estabelece metas prioritárias. Logo, é por meio desse contato direto com a rede de apoio que são criadas possibilidades para que a aluna consiga progressos significativos à escolaridade. Durante este processo, o sucesso educacional depende da criança com Síndrome de Down, da escola enquanto administração, da sociedade e da família.

Apesar de que, no início da entrada de J. na escola regular, o pai dela não possuía muitas expectativas para o futuro da filha, entretanto, a mãe e a avó paterna acreditavam que J. poderia ir além do que o pai supunha. Por isso, desde cedo incentivaram J. a se desenvolver apoiando-a em que ela desejava fazer, como se observa nas seguintes falas

Meu marido disse assim, um dia, se ela aprender escrever o nome dela deu. Eu disse: - Eu não! Vai só escrever Júlia! Ela já escreve Julia e o sobrenome. Ela vai fazer carteira de identidade e vai assinar o nome dela, o dedão dela ela não bota, eu disse. Ela sabe escrever e ela está louca pra ir lá. Eles têm que ir os dois (Júlia e o irmão). É eu preciso trocar a minha carteira de identidade, que está um museu! E aí tenho que ir com os dois. Como é que vai ser? Como eles vão fazer? Ela está louca pra ir. (FALA DA MÃE)

J. gosta de água, compramos uma prancha de surf e ela entrou na água numa boa sozinha. A avó paterna tirou muitas fotos, a sogra né! Ela tem um álbum de fotos da J. Muitas fotos! (risos). Mas, ela sai com o pai e o irmão fazer compras, eu não vou, fi co na praia. Depois a gente vai pro shopping fazer compras. (FALA DA MÃE)

Percebeu-se que a afetividade com que a família lida com a criança Down tem feito com que J. participe e usufrua dos recursos e serviços proporcionados pela comunidade. Nesse sentido, concordasse com a afirmação de Kelman e Faria (2007), de que “a todo instante, os comportamentos das crianças, interações e produções linguísticas se alinham aos seus objetivos, marcando uma trajetória de desenvolvimento voltada para o futuro”. E, portanto, é desse modo que se entende a inserção da criança com síndrome de Down na família e na sociedade, como sujeito ativo e participante, e não como mero receptor das decisões tomadas pela família.

Nessa perspectiva, considera-se pertinente reafirmar o que profere Glat (1996), que “a família pode tanto facilitar como impedir a inclusão.”

Neste caso, a participação da família no processo de inserção do indivíduo diferente no âmbito escolar tem sido de extrema importância, talvez devido às informações que possuem sobre a Síndrome de Down, ou aos parentes especialistas (a tia que é fonoaudióloga e a avó paterna professora de Educação Infantil e voluntária da APAE), a fala que segue exemplifica isso

Ah, a gente começou a tratar né, minha cunhada é fonoaudióloga, minha sogra teve escolinha e aí ela trabalhou de voluntária na Apae, depois que ela fechou a escolinha, pois por motivo de saúde não pode mais trabalhar. Então ela tinha o conhecimento, então foi buscar revistas, que tem aí, tudo que foi anotado aqui inclusive foi minha sogra que escrevia, é coisas assim, revistas procurar informações, né. A própria família começou a se reunir, a minha cunhada fez um colchão, até tem as fotos dela no colchão todo colorido, daí ela [...], pois a cidade da onde a gente veio é muito pequena, não tem muito recurso. (FALA DA MÃE)

Quanto à busca por informações sobre o tratamento e conhecimento da Síndrome de Down, concorda-se com Almeida (2008), que os programas educativos a respeito da Síndrome de Down têm desmistificado muitos mitos e falsas imagens da deficiência, como por exemplo, o Canal Down21. Além disso, os grupos de discussão on-line, composto por pais e diversos profissionais, também têm oportunizado discussões de cunho médico, educativo e profissional.

Retomando ao processo de inclusão de J., no início do ano de 2008, intensificou-se, na rede de apoio, a meta de trabalhar com os dias da semana e a sequência dos dias do mês, a fim de que J. construísse a noção de tempo - presente (hoje), passado (ontem) e futuro (amanhã).

A proposta envolveu um trabalho em parceria com a escola e a família, como se observa nos relatos que se seguem:

É eu tava percebendo que com dos dias da semana ela não relaciona tal. Aí o ano passado eu falei com a M. (mãe da J.) pra trabalhar com o calendário no quarto. A M. (mãe da J.) tinha um que ia pondo os dias e ela não tinha a noção do todo, ela ía na sequência. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

Umás madeirinhas ... tem agosto, setembro e troca. Mas, ela não tinha antes e depois, quando foi ontem e será amanhã. Agora ela já diz: "Hoje é dia tal, vou ficar esses dois dias sem aula, só volto segunda." (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

Eu quero ver se pego os dinheirinhos, de brinquedo. Pra trabalhar essa parte da troca [...] ver até aonde ela consegue. (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

A respeito das relações estabelecidas entre a criança com Síndrome de Down e a sociedade, notou-se que essa interação se faz pertinente no processo do desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral. Esta perspectiva provém da afirmação de Cole (2003) de que o sujeito com Síndrome de Down recebe influências de múltiplos contextos ao longo de seu desenvolvimento: família, escola e sociedade. Dentre estes, destacam-se primos e parentes mais afastados que geralmente não são Down e com quem os pais se comunicam, além de outras pessoas que eventualmente lhes prestam serviços. Também eventualmente são influentes jornais, livros, TV e Internet. De fato, J., o sujeito da pesquisa, está, de forma expressiva, se relacionando com diversos espaços, contextos e pessoas.

Dando continuidade às metas de apoio a J., realizou-se o trabalho com o sistema monetário, pois durante a festa junina realizada na escola, percebeu-se que J. possuía dificuldades em cálculos, trocas e manuseio de cédulas.

Atualmente J. já demonstra conhecimento sobre o uso das cédulas, como pode ser confirmado nas falas a seguir:

Ela conhece o 1, 2, 5, e 10 ela não gosta de moeda, não sei se cai da mão dela, ou se irrita. Eu não sei. [...] Ah, ela não quer mais um real, ela quer 2 reais. (FALA DA MÃE)

A gente trabalhou o sistema monetário com dinheiro, ela já conhece tudo. Eu disse pra ela, quando tem festival de pizza aqui na escola, quanto é a pizza? Ela disse: "É 2 reais!" Então perguntei, qual dessas notas você precisa pra comprar uma pizza? Ela disse: "O 2". Mas qual dessas? Ela disse "Essa! 2." E se eu tiver um 1 e mais 1? Ela disse "2." (FALA DA SUPERVISORA ESCOLAR)

J. já possuía em casa um brinquedo, que se assemelha a um máquina registradora, contendo cédulas e moedas, mas quando ganhou não demonstrou interesse pelo brinquedo, como explica M.:

Ela tinha uma máquina registradora, eles estragaram. Ela tinha moedas, dava troco, ela ganhou um brinquedo da avó dela, um minimercado, não achou muita graça. Tem a máquina do mercado, a gavetinha com o dinheiro, ta ensacado lá em casa. Não tem aonde por tantos brinquedos. (FALA DA MÃE)

Este trabalho volta-se, mais uma vez, à interação de J. com o ambiente em que convive. A família sensibiliza-se em participar em parceria com a escola na busca de apoio, e isso a permite exercer suas funções básicas citadas por Regen (2006). Concordando com este autor, a família necessita atender as sete áreas básicas: a economia (manutenção da prole), os cuidados com a saúde (abrigo, alimentação, higiene e saúde); a recreação (lazer); a socialização (capacidade de se relacionar em grupos); a auto-identidade (noção de realidade e limites); a afeição (afeto e expressão de emoções) e a educacional/vocacional (ser no mundo). Notou-se que a família de J. tem se esforçado para atender todas estas sete funções, isso fica evidente em alguns relatos anteriores e nesses que seguem:

A Júlia não teve problema de coração, ruim, ela teve gripe, esse lado problemático não, a gente tratou a laringite, ela poderia ta mais adiantada na escola, ela ficava 20 dias doente, cansei de bota no carro e ir embora para Pelotas, tava quase morta, teve uma vez que ela estava com o pulmão congestionado. Daí tem que descobrir a alimentação. (FALA DA MÃE)

Ela gosta muito de frutas, se eu deixar, ela gosta muito né. Açúcar ela é antiaçúcar leite não leva açúcar, suco não leva açúcar, apesar de que ela gosta de doce de leite, a avó dela manda doce de leite, cada um pega uma colher, pra comer! (Risos). Bolo, brigadeiro ela gosta, em casa eu não tomo refrigerante, no fim de semana está liberado. Se pegar duas mangas e cortar ela come tudo, ela tem verdadeira paixão por frutas. (FALA DA MÃE)

Portanto, a participação da família enquanto parceira no processo educacional dos filhos não é indispensável, indiferentemente se esses possuem ou não necessidade especial e estejam acompanhando as atividades propostas pela professora. Concordando com Correia (2001), em prol da educação de seus filhos deve-se ser dada aos pais a oportunidade de participar na elaboração e execução de projetos e programas educacionais. Nesse sentido, os PCN's (1998b) recomendam que os pais sejam convidados a participar da discussão de possíveis adaptações curriculares, permitindo a escolha, desde que possível, das respostas educativas em relação a seus filhos.

As principais conclusões do presente estudo, que teve como objetivo analisar o contexto educativo e familiar que influi no desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, para se estabelecer uma compreensão do seu processo inclusivo, bem como avaliar a efetivação da rede de apoio, podem ser assim resumidas:

Em relação ao contexto educativo foi possível apontar que a professora regente proporciona atividades diversificadas, analisa o tempo, se necessário realiza

adaptações e também presta atendimento individualizado. A Supervisora Escolar acompanha as atividades realizadas pela criança em sala de aula e presta apoio ao professor regente. A equipe escolar participa da rede de apoio em parceria com a Universidade e a família. Todo esse ambiente receptivo leva a aluna Down a gostar da escola e dos professores, fazer amigos e desenvolver as atividades propostas à turma.

Com os familiares foi possível concluir que eles acompanham e estimulam o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e moral desde o nascimento, pois confeccionaram o colchonete, descreveram o desenvolvimento motor, afetivo, emocional e cognitivo (0 a 5 anos), entre outras iniciativas. Além disso, eles proporcionam à criança momentos de lazer, socialização com familiares distantes, vizinhos e demais pessoas da comunidade, pois ela frequenta mercado, shopping, praia, dentre outros lugares em companhia dos familiares. Também incentivam e valorizam cada conquista da criança, elogiam, demonstram amor, carinho e são rígidos quando necessário. Preocupam-se com o futuro da criança, e com a profissionalização e o desenvolvimento da autonomia. Comparecem à escola quando solicitados e zelam pela assiduidade da criança. E, também buscam constantemente informações sobre a Síndrome de Down, por meio de revistas, jornais, entre outros.

Quanto às interferências positivas proporcionadas de acordo com o encaminhamento familiar e da rede de apoio, pode-se concluir que, desde os primeiros dias de vida, têm sido proporcionados à criança diferentes tipos de interferências (fisioterapia, fonoaudiologia, equitação, terapia ocupacional, psicóloga, dentre outros), de maneira contínua, interrompidas apenas por motivo de doença ou autorização dos profissionais responsáveis pelo atendimento. Às atividades de interferência realizadas na escola têm sido definidas por meio das reuniões com a rede de apoio, centradas em questões referentes a saberes

necessários à autonomia da criança e desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e moral.

Em suma, pode-se concluir que os familiares demonstraram ter conhecimento do que é a inclusão e de como este processo se dá, mostrando-se favoráveis a ela quando há aceitação da criança por parte de todos os membros da escola. Estes, por sua vez, aceitaram o desafio de ensinar com responsabilidade.

Referências

ALMEIDA, P. O Dia Internacional da Síndrome de Down. Entrevista realizada no dia 11 Fev. 2008. In: *Tópicos em Autismo e Inclusão*. Disponível em: <<http://topicosemautismoeinclusao.blogspot.>>. Acessado em: 10 Jul. 2008.

ALVES-MAZZOTI, A. J. *O método: nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Thompson Learning, 1999.

BARBY, A. A. M de O.; VESTENA, C.L.B, et al. Uma experiência de inclusão e aprendizado cooperativo na disciplina de estágio supervisionado em Pedagogia. In: MANZINI, E.J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE/FAPESP, 2007.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. Lei n. 9.394/96. *Diretrizes e Bases para Educação Nacional*, promulgada em 20 de janeiro de 1996. São Paulo: Abrelivros, 1998a.

_____. *Ministério da Educação e do Desporto Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1993.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares*. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Especial, 1998b.

BUENO, J.G. As dissertações sobre a escola: balanço tendencial da produção do PPGEs – 1981/2001. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004.

CASTANEDO, C. *Bases Psicopedagógicas de la Educación: Especial evaluación e intervención*. 3 ed. Ver. Amp. Atual. Madrid: Editorial CCS, 2001.

COLE, M.; COLE, S. R. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CONSELHO NACIONAL DA EDUCAÇÃO. *Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N. 02/ 2001*. Diário Oficial da União, Brasília, 14 set. 2001. Seção IE, P. 39-40.

CORREIA, L. de M. Educação Inclusiva ou Educação Apropriada. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma nova educação inclusiva*. Porto: Lisboa, 2001.

FRANCO, J.R. Orientação educacional às famílias de alunos com deficiência visual. In: MANZINI, E.J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. ABPEE: Marília, 2007, p. 201-208.

GARGIULO, R.M. *Special education in contemporary society: na introduction to exceptionality*. Belmont: Wadsworth Publishing, 2003.

GLAT, R. O papel da família na integração do portador de deficiência. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*. v.2, n. 4, p. 111-8, 1996.

KARAGIANNIS, A.; STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Fundamentos do ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KELMAN, C. A.; FARIA, C. B. Mães de surdos e suas percepções. In: MANZINI, E. J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007, p. 187-200.

MANTOAN, M. T. E. Educação de qualidade para todos: formando professores para a inclusão escolar. In: *Temas sobre desenvolvimento*. v.7, n. 40, p. 44-8, 1998.

MANZINI, E.J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007.

NEWCOMB, M. A. *Necessidades dos pais*. Trad. Mina Regen. 1986. (Mimeo)

PAMPLIN, R.C.O.; MARTINEZ, C. M. S. A oferta de recursos pela escola ao contexto familiar de crianças com deficiência e com fracasso escolar: um estudo comparativo. In: MANZINI, E.J. (Org.) *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: ABPEE, 2007, p. 175-186.

POLITY, E. *Dificuldade de aprendizagem e família: construindo novas narrativas*. São Paulo: Vetor Editora, 2001.

REGEN, M. A instituição família e sua relação com a deficiência. *Revista de Educação Especial*. Santa Maria, n. 27, 2006.

RODRIGUES, D. Educação e Diferença. In: RODRIGUES, D (Org.). *Educação e Diferença: valores e práticas para uma nova educação inclusiva*. Porto: Lisboa, 2001.

SASSAKI, R. K. *Inclusão social: o novo paradigma para todos os grupos minoritários*. 2001. Disponível em:

<<http://www.entreamigos.com.br>>. Acesso em: 09 Jul. 2008.

SILVA, N. L. P.; DESSEN, M. A. da S. C. *Crianças pré-escolares com Síndrome de Down e suas interações Familiares*. Brasília: 2000.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. STRAY-GUNDERSEN, K. *Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. São Paulo: Artmed, 2007.

ALFABETIZAÇÃO E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Tatiana Aparecida Barbosa
Fábio Marques de Souza*

Esta pesquisa surgiu de um longo período de vivências com alunos deficientes intelectuais em processo de alfabetização. Foram doze anos de trabalho numa Instituição de educação especial, mais da metade deste tempo trabalhando no processo de alfabetização dos alunos, a maioria fora da faixa etária e desacreditada de evolução pedagógica. Os anseios, os sucessos, as dificuldades vividas neste processo, a busca por estratégias, técnicas, procedimentos e atividades que os levassem a avançar no desenvolvimento da leitura e da escrita e inseri-los no mundo letrado foi sempre um desafio e um desafio de mão dupla: de um lado a angústia do aluno pela ânsia em fazer, aprender, desenvolver suas capacidades, inserir-se um mundo letrado do qual os seus iguais faziam parte, aumentar e resgatar a autoestima, exercendo sua cidadania e usufruindo do direito a educação para todos. Do outro lado a angústia do educador, sendo desafiado o tempo todo, necessitando aprender a lidar com suas frustrações e anseios, aprendendo a respeitar o tempo e a individualidade de cada ser humano a sua frente, buscando estímulos internos para acreditar e buscar sempre mais. Um novo método, uma nova técnica, um novo falar, um novo sentir na busca de uma abertura para a aprendizagem, que depois de despertada, vai mostrando o caminho a ser percorrido no êxito do processo ensino-aprendizagem.

Durante nossa vivência, muitas coisas foram experimentadas, muitas teorias vividas e o que propomos é o reconhecimento das teorias que embasaram o sucesso destes anos profissionais. Nesse sentido, contaremos com o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vigotski

e o papel da mediação como pontos de partida para o estabelecimento de objetivos a serem traçados e desenvolvidos.

A adaptação curricular, apoiando o respeito pela individualidade, capacidade e temporalidade de cada indivíduo. Na concepção inclusiva, a adaptação curricular é realizada pelo próprio aluno e testemunha a sua emancipação intelectual, sendo consequência do processo de autorregulação da aprendizagem, em que o aluno assimila o novo conhecimento, de acordo com suas possibilidades de incorporá-lo ao que já conhece.

Os jogos e a consciência fonológica também serão demonstrados como vias facilitadoras do processo ensino-aprendizagem, propondo uma abordagem lúdica.

Atualmente, atuando no AEE – Atendimento Educacional Especializado numa escola municipal de nossa cidade, com uma clientela de dezenove alunos com deficiência intelectual, um deficiente auditivo, dois deficientes físicos e um com deficiência múltipla. Dentre todas as deficiências a intelectual é a mais intrigante, pois na maioria das vezes, não apresenta características físicas, visíveis aos olhos. Ela ganha ênfase justamente no período escolar, época em que as dificuldades ficam mais expostas e revelam também as múltiplas deficiências do sistema educacional tradicional da nossa atualidade.

O momento atual vivido pela sociedade de aceitação das diferenças não poderia ser mais propício para a discussão aqui proposta. A inclusão escolar dos deficientes, apontada nas leis que garantem a educação especial inclusiva, convida os profissionais da educação a uma reflexão política sim, mas muito mais ética sobre o respeito à diversidade, numa educação de qualidade efetiva para todos.

A metodologia utilizada para nosso estudo foi qualitativa, objetivando um referencial teórico que nos permitisse conhecer e refletir sobre a inclusão escolar do deficiente intelectual e os desafios de sua alfabetização dentro do contexto da educação especial inclusiva.

Visando o conhecimento de teorias e metodologias que auxiliem o educador na compreensão dessa deficiência e no melhoramento de sua prática, além de uma melhor compreensão da deficiência e suas particularidades, adotaremos a pesquisa bibliográfica por meio do levantamento, seleção e estudo de diversas publicações (artigos científicos, livros, teses, entre outros.) com o objetivo constituir nosso embasamento teórico e nos possibilitar construir considerações que nortearão os objetivos de uma educação de qualidade para todos, sem distinção.

Educação Inclusiva e Deficiência Intelectual

A educação inclusiva obteve ênfase no início do séc. XX, quando as pessoas deficientes passaram a serem reconhecidas como cidadãos com direitos e deveres. Várias leis, diretrizes e declarações foram sendo criadas com a finalidade de garantir este processo inclusivo de respeito às diferenças. No Brasil, com a aprovação da Lei nº4024/61, que dispõe do enquadramento dos deficientes no sistema educacional, por meio do atendimento às pessoas com necessidades especiais, preferencialmente no sistema regular de ensino, um pontapé neste novo olhar social e educacional. A Constituição Federal de 1988, artigo 206, estabeleceu a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e no artigo 208 da mesma lei, impôs ao Estado o dever da oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, oportunizando um olhar diferenciado à inclusão. Em 1994, a Declaração de Salamanca constituiu-se num importante referencial da educação especial e utilizada até hoje, como suporte pedagógico através das ações que garantem a igualdade de oportunidade para todos, independentemente das diferenças particulares.

A inclusão do deficiente intelectual apresenta-se como um grande desafio ao sistema educacional tradicional, pois

é no período escolar que se evidenciam os desafios, dificuldades e habilidades características desta deficiência. Gomes (2007) nos apresenta

O aluno com esta deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com qualquer alunado, mas os alunos com deficiência denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. (GOMES, 2007, p. 16)

A escola tradicional é desafiada pela deficiência intelectual nos seus métodos, objetivos e práticas pedagógicas. Como ensinar, apresentar o conteúdo de maneira que alcance a todo seu público, efetivando o desenvolvimento pedagógico, educacional e social de todos os alunos, indistintamente, respeitando a individualidade de cada um?

As escolas conservadoras acentuam, aumentam e reforçam as dificuldades do aluno deficiente. Gomes (2007) nos alerta para a necessidade de reorganização do ensino para que não haja uma exclusão generalizada e um distanciamento destes alunos com a escola, oprimindo também o professor, trazendo à tona sua impotência em relação à estes alunos, pois são eles os maiores entraves do desenvolvimento escolar, em todas as suas modalidades.

Na concepção de uma escola na proposta inclusiva, o aluno é autor de sua aprendizagem, realizando ele mesmo a adaptação ao conteúdo escolar, através de uma auto-regulação de sua aprendizagem, onde ele assimila o conhecimento utilizando-se das vias que possui mais habilidade, de acordo com suas possibilidades, embasado no conhecimento adquirido pelas experiências já vividas (BATISTA, 2006, p.13).

Assim, escola inclusiva é a que permite ao aluno aprender, reconhece e valoriza os conhecimentos que o deficiente intelectual é capaz de produzir, através de atividades diversificadas para todos os alunos (com ou sem

deficiência) para trabalhar um mesmo conteúdo curricular, respeitando a individualidade, interesse e a habilidade pertinente a cada indivíduo, conseqüentemente, trilhando um caminho de prazer e sucesso na vida escolar.

Segundo Batista (2006), para que se efetive este tipo de proposta educacional, a comunidade escolar (direção, orientadores, supervisores e outros) deve apoiar o professor, respaldando seu trabalho e adotando uma gestão democrática participativa e descentralizada, oportunizando liberdade ao educador para experimentar alternativas de ensino, através da elaboração do planejamento, seja ele quinzenal ou diário.

Contudo a deficiência em discussão deve ser vista pelo âmbito das habilidades. A definição de retardo mental de 2002 da AAIDD (*American Association on Intellectual and Developmental Disabilities*), nova nomenclatura da mais representativa e influente associação da área, a antiga AAMR (*American Association on Mental Retardation*) é a seguinte: "retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no comportamento adaptativo tanto no funcionamento intelectual, expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas".

A partir de novas visões acerca da deficiência intelectual, há a resignificação das possibilidades e habilidades do indivíduo. Pan (2008) nos desperta para um novo olhar para os aspectos das disfunções nos processos cognitivos, valendo-se de teorias como a do processamento da informação, da modificabilidade cognitiva, entre outras, entendendo a inteligência como processo dinâmico, construído através da relação objeto e sujeito, concluindo-se que a inteligência não é inata, e sim construída.

Nascimento (2009) comenta sobre as dificuldades do deficiente intelectual na área cognitiva, na aprendizagem dos conceitos abstratos, na concentração, atenção, memória, resolução de situações problema, além da aplicação de informações aprendidas em situações novas,

atingindo as metas e objetivos escolares, porém, de forma mais lenta.

O diagnóstico da deficiência intelectual não pode ser fornecido por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade ou supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas. Mesmo assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição. (BATISTA, 2006)

Concluindo-se, a deficiência intelectual não pode ser atribuída somente às condições orgânicas, nem tão pouco, somente pelas intelectuais. Atualmente, depois de tantas tentativas de se constituir um conceito único de deficiência intelectual, convivemos com o medo da diferença, do desconhecido, responsáveis em grande parte, pela discriminação que estes deficientes sofrem na escola e na sociedade em geral.

Contudo, na busca por uma escola inclusiva, que atenda a todos, sem distinção, e no compromisso que a educação tem de introduzir o aluno no meio social, cultural e científico surge o Atendimento Educacional Especializado como atividade complementar ao ensino regular, dando suporte à inclusão em todas as modalidades de ensino.

A partir de 1996, a LDBEN classificou a Educação Especial como modalidade de ensino e o Atendimento Educacional Especializado é uma das condições para o sucesso dos alunos com deficiência na inclusão escolar. Gomes ressalta

O objetivo do Atendimento Educacional Especializado é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir a sua inteligência, dentro do quadro de recursos intelectuais que lhe é disponível, tornando-se agente capaz de produzir significado (GOMES, 2007, p.25)

O Atendimento Educacional Especializado oportunizará a construção do conhecimento, incentivando o aluno a se

expressar, pesquisar, inventar hipóteses, reinventar conceitos e conhecimentos, aprendendo o que é diferente dos conteúdos curriculares do ensino comum, mas necessário para ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência.

Gomes (2007), nos chama atenção à necessidade de estímulos ao deficiente intelectual visando a progressão dos níveis de compreensão, adaptação as novas situações, adquirindo, através do Atendimento Educacional Especializado condições para passar do pensamento mecânico, automático para o pensamento mais ativo, que lhe possibilite selecionar, optar e apropriar-se do seu saber. A abstração para o deficiente intelectual é uma capacidade que deve ser estimulada e provocada, de modo que o conhecimento se torne consciente e interiorizado.

O Atendimento Educacional Especializado para os alunos com deficiência intelectual deve centrar-se na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o currículo, atentando-se à forma pela qual o aluno interage com o conhecimento que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, compreendê-lo. Modo contrário do ensino comum, que é coletivo e exige o domínio de um determinado conteúdo curricular (BATISTA, 2006).

Contudo, ainda é na sala de aula regular que o aluno com deficiência intelectual e o professor encontram seus maiores entraves para a efetivação de um ensino inclusivo. A escola é levada a repensar seus valores, estabelecendo valores inclusivos, reestruturando currículo, planejamento e avaliação e o professorado também é levado à mudanças de concepção, método e nova capacitação profissional.

Pan (2008) explicita que a prática inclusiva requer diferenciação do trabalho em sala de aula dentro do programa curricular comum, atendendo assim, a todos os alunos. Atitudes e medidas amparadas pelo projeto político pedagógico, que dá suporte à escola, garantindo seu compromisso com a educação de qualidade e também proporcionando liberdade ao docente na opção por práticas

heterogêneas e inclusivas, com objetivos traçados que permitam ao aluno aprendizagem significativa e convivência com seus pares.

Deficiência Intelectual e aprendizagem

A partir dos estudos de Vigotsky, podemos compreender o desenvolvimento do processo de aprendizagem, embasando a prática docente para a efetivação do processo de aprendizagem dos alunos, inclusive do deficiente intelectual. Segundo Vygotsky, Luria, Leontiev (1988), a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal define que desenvolvimento proximal se refere às funções que ainda não amadureceram que estão em processo de maturação, mas que amadurecerão, após passarem pelo desenvolvimento e vivências necessárias.

Contudo, para que o indivíduo passe do desenvolvimento proximal para o real de ação cognitiva é necessário intervenções significativas, isto é, mediação para com o sujeito em desenvolvimento. Uma mediação baseada nas possibilidades de apropriação do conhecimento pelo próprio indivíduo através de transformações, intervenções e desafios que proponham uma alteração contínua no desenvolvimento cognitivo. Pan (2008) comenta

A educação deve ocupar-se do que pode ser mediado à criança, de modo que a zona de desenvolvimento proximal torna-se, amanhã, zona real de ação cognitiva. Logo, o ato educativo, como ato político, deve ser prospectivo e não retrospectivo (p. 67).

Vygotsky, Luria, Leontiev (1988) relatam que o processo de mediação possibilita o acesso do aluno com o mundo que o cerca, através do convívio com o outro e por meio de sistemas simbólicos, como a linguagem, concluindo que a interação com o outro é condição real para o desenvolvimento do indivíduo.

A escola torna-se assim, mola propulsora do desenvolvimento, pois lida com a constante possibilidade de

transformação e afirmação da essência humana, favorecendo o desenvolvimento, levando a criança a um estágio mais complexo de interação, comportamento e funcionamento intelectual. O aprendizado proposto de maneira organizada, resulta em desenvolvimento mental e coloca em movimento vários processos, só acionados pela aprendizagem (MEC/SEESP, 2006).

A escola compõe fonte integradora das condições necessárias para o desenvolvimento dos alunos e para superação do seu próprio limite. Vygotsky e Luria nos relatam:

O que ocorre é um mecanismo singular e especial onde ocorre a compensação do defeito. No decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes. O comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso (VYGOTSKI & LURIA, 1996, p.221).

Smolka e Laplane (2005) nos chama a atenção para o olhar, desviando-o da noção de defeito ou lesão que possa impedir ou limitar o desenvolvimento do indivíduo e atentarmos no esforço em compreender como elas se relacionam com o meio através da mediação do ambiente social e cultural, de tal modo que acabam obtendo acesso aos objetos de conhecimento por esta via.

Desta forma, ressaltamos o papel insubstituível da escola para o processo de aprendizagem dos indivíduos com deficiência intelectual e a importância das estratégias pedagógicas, pois estas poderão constituir-se como processos de mediação em direção à apropriação de novas formas de conhecimento e ação (OLIVEIRA, 2007).

O fazer pedagógico e a responsabilidade docente perante a proposta inclusiva é a de promover o desenvolvimento das funções cognitivas mais complexas, como a linguagem, o pensamento, a atenção e a memória, constituindo alunos autores de sua própria história,

inseridos culturalmente no mundo, realizando ações com sentido e principalmente levando os alunos com deficiência intelectual à inserção social, significando suas atitudes, sua fala, sua aprendizagem, utilizando a leitura e a escrita como prática social (MES/SEESP, 2006).

Segundo Vygotsky, Luria, Leontiev (1988), é fato fundamental e incontestável a existência de uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. O aluno necessita de estímulos para desenvolver suas funções psicointelectuais superiores, isto é, seu processo de aprendizagem. Cabe à escola trabalhar seu desenvolvimento potencial, estimulando e ativando os processos internos de desenvolvimento para a partir daí, serem interiorizados e se converterem em desenvolvimento cognitivo. Processo primordial para a evolução do pensamento e aprendizagem do deficiente intelectual.

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, LÚRIA, LEONTIEV, 1988).

Para uma criança aprender a ler e a escrever, ela passa por estágios desenvolvendo suas habilidades para escrever e cabe a escola desenvolver os fatores que a ajudam a passar de um estágio para outro superior. A escrita pode ser definida como uma função que se realiza, culturalmente, por mediação, dizem Vygotsky, Luria, Leontiev (1988).

Uma criança é capaz de escrever quando isto tem um significado funcional para ela, quando as coisas representam algum interesse, ou coisas que ela gostaria de possuir ou com as quais brinca, ou um instrumento para conseguir o que deseja. Como nos relatam Vygotsky, Luria,

Leontiev (1988) é a partir do seu desenvolvimento funcional com as coisas, que dizemos que as complexas formas intelectuais começaram a se desenvolver e a criança está apta a aquisições mais complexas, abstratas, superiores.

Aprendizagem: vias facilitadoras

Outro aspecto importante para reflexão sobre a alfabetização do aluno deficiente intelectual é a adaptação curricular. Nascimento (2009) relata que não existe uma "receita" pronta e sim a busca pelo reconhecimento de suas características, ciência das limitações e potencialidades além da importante troca entre profissionais, educadores e família na busca de uma intervenção eficaz para o desenvolvimento da aprendizagem.

Na proposta governamental para a educação como direito de todos, cabe a escola uma dinamicidade curricular que possibilite um ajustamento do fazer pedagógico às demandas individuais dos alunos. Afirma MEC/SEESP (2006), que as adaptações curriculares se constituem como possibilidades de apoio às dificuldades de aprendizagem dos alunos, através de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação e que norteiem o trabalho docente, através de objetivos sobre o que o aluno deve, como e quando aprender, promovendo uma organização mais eficiente para o processo de aprendizagem.

Deve-se partir de diversos âmbitos as adequações curriculares. Elas são medidas pedagógicas adotadas desde o projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades até, quando necessário, ao aluno individualmente. Visam o atendimento aos alunos deficientes e sua escolarização, promovendo uma eficácia educativa, na perspectiva da escola para todos (MEC/SEESP, 2006)

As adequações curriculares constituem-se em possibilidades de atuação. A adequação curricular vem em resposta às peculiaridades de cada aluno. MEC/SEESP

(2006) nos fala de um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, que atenda realmente a todos os educandos através das ações fundamentadas que definem o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, além de encontrar a melhor forma de organização do ensino e avaliação do processo de aprendizagem do aluno.

A flexibilização curricular objetiva o respeito a individualidade de cada aluno, retirando a obrigatoriedade de que todos os alunos atinjam o mesmo grau de conhecimento no mesmo período de tempo, além de se considerar que ao planejar atividades para a turma, o professor já contemple as deficiências na programação, utilizando de trabalhos simultâneos, cooperativos e participativos (MEC/SEESP, 2006)

A adequação curricular vem garantir que os alunos deficientes participem de uma programação tão normal quanto possível, porém, considerando as especificidades de cada aluno e suas necessidades. MEC/SEESP (2006) menciona que as adequações curriculares objetivam uma relação harmônica entre as necessidades individuais e a programação curricular, tendo como foco a interação entre as necessidades do educando e as respostas pedagógicas a serem oferecidas. O currículo então pode ser alterado em benefício do desenvolvimento pessoal e social dos alunos, resultando em alterações significativas ou de menor expressividade.

Em vista a proposta de adaptação curricular, os jogos constituem-se numa grande ferramenta no processo do desenvolvimento das habilidades cognitivas, que embasam a solidificação da alfabetização e inserção do indivíduo no mundo letrado. Já Brenelli (2002) defende os jogos no contexto educacional em crianças com dificuldades de aprendizagem, pois estes as levam ao interesse e motivação, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos necessários, o que nos remete também aos alunos deficientes.

Piaget (1977) relata por meio de pesquisa que a criança é capaz de organizar suas experiências nos primeiros anos de vida, quando exploram seus espaços com os olhos, agarram e soltam objetos. Para ele a organização da criança deve ter a interação dela com o ambiente, relação que pode se concretizar por meio dos jogos, onde os pequenos criam procedimentos que constituem um contexto excelente para a construção pessoal.

Os jogos são também defendidos por Macedo (1992). Este dá maior atenção aos jogos de regras e de construção por eles possibilitarem a observação e o diálogo no processo de pensar e construir o conhecimento dentro dos limites da criança. Já Brenelli (1996) nos apresenta que os jogos no contexto educacional com crianças com dificuldades de aprendizagem, levam a criança ao interesse e motivação, favorecendo a aprendizagem dos conteúdos necessários.

Na visão de Charteau (1987) os jogos devem ser aplicados não como um simples divertimento, pois isto causaria uma rebaixa na educação e na própria criança. Pelo fato do lúdico favorecer a criança no seu domínio, na criatividade, na afirmação da personalidade, no imprevisível, construindo uma ponte entre a infância e a vida adulta.

Ao analisar os jogos na escola, Piaget (1970) relata sua importância pelo revestimento de seu significado funcional. Visto que por meio das atividades lúdicas a criança assimila ou interpreta a realidade a si própria. Através destes, prevalecem a assimilação pela própria evolução interna, tornando-se aos poucos adaptáveis, exigindo mais um trabalho afetivo. Numa outra vertente, Kamii (1991) menciona o uso significativo da linguagem na estimulação do desenvolvimento, através da negociação de compromissos com os adultos e colega, expressando suas ideias e ouvindo os outros, as crianças desenvolvem tanto sua linguagem quanto sua inteligência.

Quanto as repercussões de ensino, Piaget (2000) menciona que as crianças não podem ficar imóveis, elas necessitam olhar, tocar, manipular, transportar materiais

para agirem fisicamente. Quanto as menores devem conviver com regras muito simples, que mesmo assim poderão ser quebradas quando não coincidirem com seus desejos. A interação social é muito importante para o desenvolvimento intelectual infantil. Elas precisam falar, discutir e disputar com as outras crianças. Cabe ao professor cuidar da interação social, enfatizando e priorizando a linguagem na programação diária do ensino. Para o sucesso deste processo Piaget (2000) dispõe dos jogos como algo atraente para as crianças, mesclando o mesmo com os trabalhos num mesmo objetivo.

Os jogos possibilitam a ação no mundo através de regras, ajudando no desenvolvimento humano. Leontiev (1988) defendia que as brincadeiras seriam as atividades principais durante a infância e que, brincando, as crianças aprenderiam a se inserir no mundo adulto.

Por meio do jogo o professor sistematizará a aprendizagem, tal como propõe Kishimoto

A utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como a sistematização conceitos em outras situações que não jogos (KISHIMOTO, 2003, p. 37).

Moraes (2004) relata a importância da utilização de jogos de linguagem para a alfabetização, pois levam a reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes. Ganhos estes evidenciados na construção da consciência fonológica num sentido amplo, não se restringindo apenas a noção de consciência fonêmica, habilidade essencial durante o processo de alfabetização formal.

A consciência fonológica permite que o aluno reflita sobre o funcionamento da linguagem escrita. Comenta Moraes (2006), que a consciência fonológica se constitui como um conjunto de habilidades que permitirão a criança conviverem com a escrita alfabética, através de atividades

de reflexão fonológica, proporcionando o entendimento o funcionamento das palavras escritas, isto é, os alunos, no período de alfabetização, são levados a observar certas propriedades do sistema alfabético, como ordem, estabilidade e repetição de letras nas palavras, ao mesmo tempo, divertindo-se com jogos, analisam semelhanças e diferenças sonoras, como rima som inicial e medial, além da quantidade de parte das palavras.

Os jogos que despertam para a reflexão fonológica visam garantir a todos os alunos oportunidade de por meio do lúdico, atuarem como sujeitos da linguagem, numa dimensão reflexiva, no lugar de uma concepção de treinamento.

Considerações

A análise das políticas públicas de educação especial aqui demonstrada levou-nos a constatar a evolução da proposta do ensino inclusivo, tornando a educação especial uma modalidade de ensino e não somente uma instância preparadora para o ensino comum. Contudo, a inclusão tomou destaque, junto às novas informações e orientações metodológicas, diversidade de procedimentos didáticos, no intuito de combater a exclusão e oportunizar o direito à educação para todos.

As reflexões aqui tomadas nos remetem a dois desafios. O primeiro é a necessidade de mudança nos paradigmas atuais frente à deficiência intelectual, considerando as novas concepções acerca do diagnóstico, que atualmente, não se baseiam mais nos aspectos quantitativos, mais sim, qualitativos, o que nos possibilita outra visão da deficiência, focalizando as habilidades, a capacidade de adaptação e interação com o meio social, provocando na escola, ações de apoio pedagógico que se farão necessários para oferecer o suporte de aprendizagem para este aluno, ou seja, a escola considerando a forma peculiar de aprender e de

funcionar do deficiente intelectual.

Outro desafio é o da superação das atividades repetitivas e desprovidas de sentido da escola tradicional, para uma proposta de mudança de conduta frente à deficiência intelectual, isto é, na possibilidade de constituição de alunos deficientes sujeitos de sua própria história, capazes de lidar com o pensamento, atitudes e valores para construção de sua cidadania.

A escola tem uma árdua tarefa a desempenhar, possibilitar a todos os alunos, sem distinção, à participação efetiva no seu meio social, cultural, significando suas atitudes, fala, suas produções, constituindo sua identidade e construindo, junto aos seus, sua identidade social.

A presença de alunos deficientes intelectuais no ensino regular é uma conquista da educação, permitindo vivenciarmos experiências educacionais significativas, mostrando o papel da escola na constituição do desenvolvimento humano, por meio da construção de espaços mistos de aprendizagem.

O professor atuante na proposta da inclusão inclusiva é capaz de explorar todos os canais e possibilidades de desenvolvimento do aluno, suas experiências vividas, suas formas de interação e sua particularidade, habilidade e dificuldade em aprender, oportunizando ao deficiente intelectual conhecer e reconhecer sua forma peculiar de se relacionar com o mundo e com o conhecimento.

A teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal torna-se instrumento valioso ao educador, que poderá selecionar suas tarefas considerando o que for importante para o desenvolvimento real do aluno, observando o que ele é capaz de fazer, e em quais ele necessita de mediação e estímulo rumo ao seu desenvolvimento potencial.

O docente, articulado com toda equipe escolar serão os grandes facilitadores, oferecendo recursos, adaptações curriculares e condições para a aprendizagem, utilizando na sua mediação o jogo, importante enriquecedor da prática pedagógica, além de possibilitar um prazeroso e lúdico

caminho a ser trilhado rumo ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Enfim, cabe ao professor utilizar de técnicas e estratégias que respondam pedagogicamente as necessidades educacionais específicas, as quais o educador necessita responder, cumprindo seu papel primordial de garantia de acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, a todos, sem distinção.

Referências

- AAMR - American Association on Mental Retardation. *Retardo Mental*: definição, classificação e sistema de apoio. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BATISTA, Cristina Abranches Mota. *Educação inclusiva*: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRENELLI, Rosely Palermo. *O jogo como espaço para pensar*: a construção de novas lógicas e aritméticas. Campinas: Papiro, 1996.
- CHATEAU, Jean. *O jogo e a criança*. São Paulo: Summus, 1987.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2011.
- GOMES, Adriana L. Limaverde. *et al. Deficiência mental – Atendimento Educacional Especializado*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- KAMII, Constance. *Jogos em Grupo na Educação Infantil*: implicações da teoria de Piaget. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.
- KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a educação infantil. In: KISHIMOTO, T. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRASIL. *Lei nº 4024, de 27 de dezembro de 1961*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28 dez. 1961.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. LDBEN. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 20 dez. 1996.

MACEDO, Lino de. "Para uma psicopedagogia construtivista". In: EUNICE S. de Alencar (org). *Novas contribuições da psicologia aos processos de ensino e aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 1992.

MEC, SEESP - Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2º edição. Brasília. 2006.

MORAIS, Artur Gomes. *Consciência fonológica e metodologias de alfabetização*. Presença Pedagógica, v.12, p.58-67, 2006.

NASCIMENTO, Márcia M. & RAFFA, Ivete. *Inclusão social: primeiros passos*. Arujá; Giracor. 2009.

OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio. *Um diálogo esquecido - a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Londrina: Práxis, 2007.

PAN, Miriam Aparecida Graciano Souza. *O direito à diferença: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva*. Curitiba: Ibpex, 2008.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

SMOLKA, Ana Luisa B. & LAPLANE, Adriana Lia Frizman. "Processos de cultura e internalização" In: *Coleção Memória da Pedagogia*, n.2: Liev Seminovich Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-dueto, 2005.

VIGOTSKY, Lev Semenovitch & LURIA, Alexander Romanovich. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovith.; LURIA, Alexander Romanovich. & LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/USP, 1988.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA ALUNA COM SÍNDROME DE DOWN, NO MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA-PR⁴

*Ana Aparecida de O. Machado Barby
Carla Luciane Blum Vestena
Lilian Visentin Pedroso*

As iniciativas provenientes das políticas públicas, órgãos internacionais e eventos de grande impacto (a Conferência de Educação para todos em Jomtien em 1990, de Salamanca em 1994 e de Dakar em 2000) respaldaram o movimento pela inclusão escolar. Sem dúvida, trata-se de uma grande conquista, tendo em vista que a humanidade precisou de muitos séculos para garantir, ao menos legalmente, o direito de participação em todas as esferas sociais a todos os cidadãos.

No entanto, a efetivação destas políticas não tem ocorrido de forma tão fácil, como revelam as pesquisas de Mantoan (1997), Sasaki (1997), Carvalho (2000) e Barby (2005), pois a inclusão de alunos especiais nos sistemas regulares de ensino ainda enfrenta uma série de barreiras estruturais, ideológicas, metodológicas, atitudinais e também de formação docente.

Apesar de o movimento pela inclusão ter surgido em meados do século XX, só na década de 1990, "com a educação inclusiva, a escola é chamada a participar ativamente da mudança, revendo seus objetivos e sua proposta de ensino com o propósito de oferecer currículos mais flexíveis e abertos." (STAINBACK, 1999)

Desde então, um número crescente de alunos com deficiência intelectual, entre eles as crianças com Síndrome

⁴ Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Educação Especial, na UFScar, São Carlos em 2008.

de Down, são matriculados em escolas comuns, todos os anos. Assim, é apresentado à escola o desafio de ensinar na diversidade, propondo práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades de todos os seus alunos, oferecendo metodologias alternativas e democratizando o acesso ao conhecimento.

Deste modo, o sistema e as práticas educativas precisam assegurar a gestão da diversidade, de onde decorrem diferentes tipos de estratégias que permitem responder às necessidades educativas dos alunos. Assim, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização para todos os indivíduos.

Apesar de as discussões sobre a inclusão escolar de crianças com deficiência - em Guarapuava-PR e região, serem relativamente recentes e os cursos de formação inicial para professores da Educação Básica ainda oferecerem poucas informações sobre o assunto, as escolas comuns têm empreendido grandes esforços para adaptar-se à nova realidade, alterando o espaço físico, os materiais pedagógicos e os currículos escolares. (BARBY, 2005)

Na região de Guarapuava, cresce a cada ano o número de alunos com Síndrome Down incluídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo mais comum a sua presença em escolas ou classes de Educação Infantil.

No entanto, as dificuldades de aprendizagem encontradas por estes alunos por seus professores em efetivar adaptações curriculares e práticas pedagógicas alternativas têm resultado no encaminhamento deste alunado às classes especiais após os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Diante dessa problemática, o presente estudo tem por objetivo abordar uma experiência pedagógica, desenvolvida junto uma aluna com Síndrome de Down, incluída na 2ª série, do Ensino Fundamental durante o processo de alfabetização, evidenciando os pretextos apresentados pelos familiares e equipe pedagógica; o encaminhamento

metodológico (materiais elaborados de apoio e avaliação) das sessões de intervenção.

Desenvolvimento

A metodologia utilizada na pesquisa é a qualitativa, pois permite discutir o caráter descritivo e narrativo da variedade de material obtido neste estudo de caso. Ela “exige do pesquisador uma capacidade integrativa e analítica que depende de sua capacidade criadora e intuitiva,” necessária para analisar “os dados a fim de atribuir a eles significados” Martins (2004, p. 290). Portanto, este “caráter interpretativo do conhecimento aparece pela necessidade de dar sentido às expressões do sujeito estudado,” de acordo com González Rey (1999, p. 37).

No início do projeto, foi promovido um diálogo entre os membros da escola, os pesquisadores e familiares, a respeito das conquistas acadêmicas obtidas por Júlia (pseudônimo dado para preservar a identidade da aluna), ao longo do ano letivo de 2007, na 2ª série. Esta iniciativa ocorreu por se acreditar que “a educação deveria se concentrar nas habilidades que essas crianças possuem e não em suas carências”, pois “se desenvolvem de uma maneira própria, mas isso não deve ser desmerecedor, pois o importante é que ela se desenvolva.” Vygotsky (1989, p. 91)

Constatou-se que, apesar de todo avanço escolar, Júlia necessitava de um trabalho específico, direcionado à interpretação e produção de textos; descrição de figuras e compreensão de histórias sequenciadas. Conforme relatou a Supervisora Escolar, o desenvolvimento escolar de Júlia era estável, porém ela não conseguia avançar a níveis mais elevados de interpretação de texto. Quando questionada sobre como era sua escola, Júlia respondia que era: “gorda”, ou “amiga”.

As crianças com Síndrome de Down passam por momentos de pouco progresso ou “platôs”, ou seja, nesses

períodos a criança tem dificuldades em responder às investidas educacionais que podem ser “causadas por problemas com os mecanismos de aprendizagem como a memória, atenção e processamento de informações, crescimento e maturação mais lentos,” como afirma Cunningham (2008, p. 234). Assim, as defasagens na memória de trabalho resultam num “desenvolvimento linguístico lento e uma barreira ao desenvolvimento da linguagem gramatical e da leitura” (ibidem, p. 236), fato que interfere no funcionamento intelectual e na aprendizagem da criança com SD e, em especial, em seu processo de alfabetização.

Júlia tinha 12 anos de idade e estava incluída em 2007, na 2ª série. Naquele momento encontrava dificuldades na interpretação de histórias em sequência. Apesar dos esforços da escola e das conquistas da aluna, ela necessitou de intervenção individualizada e específica para aprimorar a atenção, concentração e interpretação de textos.

No intuito de oferecer atividades planejadas para Júlia, foram organizados materiais de apoio e sessões de intervenção, amparados na concepção de Vygotsky (1991, p. 58) de que devemos nos concentrar nas “[...] características positivas que as constituem como pessoas”. Neste sentido, a escola precisa “descobrir meios de superá-la,” afirma Vygotsky. (ibidem, p.58)

Assim, o material utilizado nas práticas pedagógicas se constituiu de três fichas com figuras de animais, quatro fichas com fotografias da aluna e uma com história em sequência lógica com quatro gravuras. As práticas pedagógicas de apoio foram distribuídas em quatorze sessões de orientação individualizada, com a duração média de trinta minutos cada uma.

As fichas do item 1 foram confeccionadas a partir das figuras de revistas em tamanho (5 x 7) centímetros, enquanto as do item 2 foram elaboradas a partir do registro fotográfico realizado pela Supervisora Escolar, da Júlia e dos momentos em que ela realizava suas atividades escolares.

Quanto à ficha do item 3, foi selecionada uma história em sequência com gravuras, abordando a temática da relação homem e meio ambiente com gravuras de destino inadequado do lixo, desmatamento, queimada e reflorestamento (Quadro 1).

Quadro 1 - Atividades desenvolvidas e materiais utilizados nas sessões de interferência Pedagógica.

Tipos de atividades	Foco	Materiais de apoio	Fichas
1) Descrição de figuras simples	1. Características do gato, cavalo e cachorro. 2. Semelhanças e diferenças dos animais.	1. Ficha com Figura do gato 2. Ficha com Figura do cavalo 3. Ficha da Figura do cachorro	 (1)  (2)  (3)
2) Cenas	1. Características pessoais da Júlia. 2. Descrição oral das cenas. 3. Produção de texto a partir das cenas.	1. Foto da Júlia na escola 2. Foto da Júlia em atividade fora da sala de aula 3. Foto da Júlia em atividade na sala de aula	 (1)  (2)  (3)

3) Sequência de gravuras	1. Descrição oral da história. 2. Produção de texto em sequência da história.	1. História em sequência com quatro gravuras.	
--------------------------	--	---	---

Observação: Fotos da aluna divulgadas com a devida autorização dos pais.

As sessões foram conduzidas pela supervisora da escola e pela professora da turma⁵ em que a aluna com SD estava incluída. As profissionais procuraram anotar de forma abreviada as respostas da aluna, registrando observações complementares ao final de cada sessão. Estes registros são apresentados a seguir em forma de quadros. Ao observar todos, percebe-se o avanço gradativo do desenvolvimento de Júlia, quanto aos aspectos de produção de texto e descrição de figuras, descrição de cenas e sequência de gravuras.

QUADRO 1 - Descrição simples das características da figura - o gato.

categoria	objetivos	atividades	Material	Observações
1. Descrição simples das características da figura do gato.	Manter-se atenta; Observar e descrever as características de uma figura simples.	A pesquisadora pergunta: como é o gato? A aluna deverá descrever as características	Ficha com a figura de um gato colada no meio.	18.06.07: Apresentou repertório e vocabulário pobre; Necessitou de apoio para focar a atenção e atribuir as características: pequeno, cor cinza, tem bigode. A cada resposta ela repete a pergunta "como é o gato?" na tentativa de manter a memória;

⁵ Agradecimentos especiais à professora Denise Turok, pela incansável dedicação ao processo inclusivo.

		físicas do gato.		<p>19.06.07: Lembrou-se das características anteriores, com exceção dos bigodes, acrescentou: fofinho, tem duas orelhas e dois olhos.</p> <p>20.06.07: Lembrou das características: fofinho, bonito, peludo, pequeno, cor cinza, tem orelhas e acrescentou mansinho, deu o nome de Tonho. Não lembrou dos bigodes e dos olhos.</p>
Respostas da aluna: "O gato está olhando e pensando"; "ele quer comer"; "quer comer ração"; "quer dormir"; "é miau, miau".				

Para Cunningham (2008), as crianças com SD apresentam dificuldades significativas com a memória de trabalho, fato que se observa na repetição da pergunta pela aluna, "como é o gato?" como estratégia para manter a memória. (Quadro 1)

QUADRO 2 - Descrição simples das características da figura – o cavalo

categoria	objetivos	atividades	Materia l	Observaçõe s
1. Descrição simples das características da figura do cavalo.	Manter-se atenta; Observar e descrever as características de uma figura simples.	A pesquisador a pergunta: como é o cavalo? A aluna descreve as características físicas do gato.	Ficha com a figura de um cavalo colada no meio.	21.06.07: Apresentou repertório mais variado; Necessitou de menos apoio para focar a atenção; Atribuiu sozinho as características: marrom e branco, tem pêlo, é bonito, grande.

				<p>22.06.07: é "brabo", corre muito, assustado; Pouco atenta neste dia, não se concentrou na atividade;</p> <p>25.06.07: Deu nome de Bela, pois tem uma égua; o cavalo é cheiroso; associou à sua égua.</p>
--	--	--	--	---

Na descrição do cavalo (Quadro 2), Júlia mostrou-se mais atenta e atribuiu características ao animal, tendo como referência o seu cavalo (ela possui uma égua na chácara dos pais), pois sua representação amparou-se nas lembranças de experiências concretas vividas. Para Vygotsky (1991), as representações das crianças pequenas baseiam-se "na lembrança de exemplos concretos, não possuindo ainda o caráter de uma abstração", o que justifica o avanço de Júlia a níveis superiores de elaboração de conceitos e representações.

QUADRO 3 - Comparação das características: semelhanças

Categoria	Objetivos	Atividades	materia l	Observaçõe s
1. Comparação das características: semelhanças	Manter-se atenta; Observar e descrever e comparar as características de duas figuras simples.	A pesquisador a pergunta: o que o cavalo e o gato têm igual? O que eles têm de	Ficha com a figura de um cavalo colada no meio.	28.06.07: No dia do confronto entre as figuras dos animais, conseguiu identificar cinco

		diferente?		características semelhantes: tem pêlo, dois olhos, duas orelhas, bonito, corre.
--	--	------------	--	---

QUADRO 4 - Descrição simples das características da figura: cachorro

categoria	Objetivos	Atividades	materia	Observações
1. Descrição simples das características da figura do cavalo.	Manter-se atenta; Observar e descrever as características de duas figuras simples.	A pesquisadora pergunta: como é o gato? A aluna deverá descrever as características físicas do gato.	Ficha com a figura de um cachorro colada no meio.	29.06.07: Atribuiu com bastante facilidade cinco características ao cachorro: branco, manso, cheiroso, gaúcho e bonito. Escreveu as palavras com autonomia, precisando de auxílio para escrever manso e cheiroso.

QUADRO 5 - Comparação das características: semelhanças

categoria	Objetivos	Atividades	materia	Observações
1. Comparação das características: semelhanças	Manter-se atenta; Observar e descrever e comparar as características de duas figuras simples.	A pesquisadora pergunta: o que o cavalo e o gato e o cachorro têm igual? O que eles têm diferente?	Ficha com a figura de um gato, cavalo e cachorro colada no meio.	28.06.07: disse que os três são bonitos, têm dois olhos, duas orelhas e pêlo.

QUADRO 6 - Foto simples

categoria	objetivos	atividades	material	Observações
1. Foto simples.	Manter-se atenta; Observar e descrever a sua foto.	A pesquisadora pergunta: quem é? Como é sua pele? Qual a cor dos seus olhos? E dos seus cabelos? O que a "Júlia" é?	Ficha com a figura de rosto da aluna pesquisada. Na foto ela está com óculos nos cabelos.	06.07.07: respondeu: é a Júlia, é menina. Atribuiu as características: bonita, cheirosa, alegre, pele macia, branca, olhos verdes, cabelos pretos. Disse que estava com óculos verde.

QUADRO 7 - Foto da aluna na escola (com cena)

categoria	objetivos	atividades	material	Observações
1. Foto da aluna na escola, com cena.	Manter-se atenta; Observar e descrever oralmente a sua foto e escrever sobre ela.	A pesquisadora solicita que a aluna observe a cena e escreva abaixo da foto o que ela estava fazendo no momento da foto.	Ficha com fotografia tirada durante a atividade externa da sua turma.	13.08.07: escreveu na ficha: "Estava no corredor de entrada olhando os colegas fazendo bolinha de sabão nas aulas especiais."
Obs: Ela escreve um pequeno texto no decorrer da sessão				

QUADRO 8 - Foto da aluna na escola (com cena 2)

categoria	objetivos	Atividade	materi	Observações
------------------	------------------	------------------	---------------	--------------------

a	os	s	al	
1. Foto da aluna na sala de aula, com cena.	Manter-se atenta; Observar e descrever oralmente a sua foto e escrever sobre ela.	A pesquisadora solicita que a aluna observe a cena e escreva abaixo da foto o que ela estava fazendo no momento da foto.	Ficha com fotografia tirada durante uma atividade em sala de aula.	14.08.07: escreveu na ficha: “Estava na escola sala de aula alegre com frio aparece o colega copiando de quadro.”
Obs: Ela escreveu outro pequeno texto descritivo.				

QUADRO 9 - Foto da aluna na escola (com cena 3)

categoria	objetivos	Atividades	materiais	Observações
1. Foto da aluna na escola, com cena.	Manter-se atenta; Observar e descrever oralmente a sua foto e escrever sobre ela.	A pesquisadora solicita que a aluna observe a cena e escreva abaixo da foto o que ela estava fazendo no momento da foto.	Ficha com fotografia tirada durante uma atividade em grupo em sala de aula.	15.08.07: escreveu o nome dos colegas e dos objetos: armário, carteira, estojo, régua, caneta, apontador.
Obs: Ela escreve um pequeno texto pela primeira vez no decorrer das sessões				

QUADRO 10 – História com 04 quadros

categoria	objetivos	atividades	materiais	Observações
1. História em seqüência com quatro quadros.	Manter-se atenta; Observar e descrever oralmente e por escrito uma história em seqüência.	A pesquisadora solicita que a aluna observe a cena e escreva abaixo da história em seqüência com quatro figuras.	Ficha com a história.	22.06.07: escreveu o nome dos colegas e dos objetos: armário, carteira, estojo, régua, caneta, apontador.

Vygotsky leva em conta o *nível de desenvolvimento real* (que é a solução independente de problemas) e a *zona de desenvolvimento proximal* (que é o que define funções que ainda não amadureceram e necessitam da assistência do adulto ou qualquer outra pessoa mais capaz). Isso quer dizer que suas capacidades e habilidades e suas inter-relações juntamente com o meio em que vive definem o desenvolvimento mental, conforme afirmam Dias; Brocanelli; Vestena (2007, p. 136), ou seja, a interiorização das ações praticadas durante o desenvolvimento faz o pensamento e a interiorização do diálogo com os demais indivíduos e o meio leva a linguagem a influenciar cada vez mais o pensamento.

Assim sendo, podemos afirmar que existem dois grupos de funções nos indivíduos quando ainda crianças: funções que eles já dominam e funções⁶ que eles só podem pôr em ação sob a orientação de outra pessoa ou em grupos e em colaboração umas com as outras (VYGOTSKY, 1989, p. 115).

⁶Essas funções correspondem ao nível de desenvolvimento potencial.

Com a ideia de *zona de desenvolvimento proximal*, Vygotsky formula uma nova ideia: “a de que o ‘bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” Vygotsky (1989, p. 115). Assim, aprendizado não é desenvolvimento, mas o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento os processos de desenvolvimento que, de outra forma, não aconteceriam. Conclui-se que o aprendizado escolar é um aspecto essencial e necessário *do* e *para* o desenvolvimento das funções psicológicas e intelectuais. Portanto, ressaltamos que a intervenção do adulto deve considerar sempre a relação entre o desenvolvimento real, já alcançado pela criança, e o nível de seu desenvolvimento próximo, pois, só assim a intervenção do educador provoca o aprendizado.

Conclusão

No aprendizado mediado, a criança, ao se apropriar de um objeto ou de uma habilidade, deve realizar por si mesma as atividades, e não um outro, mais experiente, por ela ou para ela. Assim, o processo de aprendizagem só se configura como atividade quando aquilo que a criança realiza faz sentido para ela, percebendo-se nesse fazer um objetivo e um motivo. O objetivo, sendo aquilo que deve ser alcançado no final da tarefa – seu resultado –, e o motivo, sendo a necessidade que leva a pessoa a agir. O sentido, por sua vez, é dado pela relação entre o motivo e o objetivo prevista para tal tarefa.

Assim, as práticas pedagógicas propostas por escolas inclusivas proporcionam aos alunos incluídos oportunidades de aprendizagem, superando os momentos de platôs ou de poucos progressos, descritos por Cunningham (2008), avançando em seu desenvolvimento.

Para Vygotsky, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, tendo esse raciocínio importantes implicações pedagógicas. Neste sentido, Júlia apresentou

progressos significativos na interpretação de histórias em sequência e produção de texto, passando da descrição pobre de figuras simples à compreensão de história em sequência com quatro elementos.

Desta forma, os resultados obtidos permitiram concluir que houve avanço significativo na produção de texto e enriquecimento do vocabulário.

Referências

- BARBIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; Livraria Martins Fontes, 1977.
- BARBY, A. A. O. M. *Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores*. Curitiba: UFPR, 2005. Dissertação (Mestrado). Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- CARVALHO, R.E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- CUNNINGHAM, C. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. 3. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2008.
- DIAS, C. L.; BROCANELLI, C. R.; VESTENA, C.L.B. Aproximações entre a psicologia de Vygotsky e a Filosofia para crianças de Lipman: questões sobre aprendizagem e desenvolvimento. *Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*. Ano 5, n. 8, Jan./Jun. 2007, p. 131- 144.
- GONZÁLEZ REY, F. *La investigación cualitativa en Psicología: rumbos y desafíos*. São Paulo: Educ, 1999.
- MANTOAN, M.T.E. et al. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: SENAC, 1997.
- MARTINS, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. V. 30, N. 2. Maio/Ago., 2004, p. 286-300.
- SASSAKI, R.K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 3 ed. Tradução de José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. Tradução Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ADAPTAÇÕES PARA A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS

*Fábio Marques de Souza
Terezinha Ap. Pires Barbosa Trevelini*

A inclusão escolar de alunos com deficiência há algum tempo é uma realidade em nosso país. Crianças com todos os tipos de deficiências são matriculadas nas escolas de ensino regular, mas, não são oferecidos suportes para os professores que irão ministrar aulas a estas crianças. A alfabetização destes alunos torna-se muito difícil, pois alguns professores não conhecem as necessidades e especificidades da deficiência apresentada por eles. Não sabem como preparar ou adaptar as atividades para a criança, causando um grande déficit na sua aprendizagem.

O autismo é uma deficiência intelectual, que não é identificada no físico da criança. Em sua maioria, apresentam problemas de relacionamento, na fala, em entender ordens e comandos, são sensíveis a barulhos e a estímulos. Esse comportamento pode ser confundido com falta de educação e limites. No geral, um aluno autista não conseguirá permanecer sentado o tempo todo em seu lugar ou mesmo realizar as atividades solicitadas pelo professor. É devido a estas circunstâncias que as adaptações são necessárias, assim, como o estabelecimento de regras e limites.

O aluno autista necessita de organização e constância (rotina), para que aprenda. O ambiente precisa estar preparado para recebê-lo, assim, ele entenderá o que se espera que faça. A aprendizagem e a alfabetização serão facilitadas com a organização. A adaptação dos materiais proporcionará o acompanhamento pelo aluno das atividades realizadas pelos outros, sem que esteja fora do currículo escolar, dentro de sua série.

Em sua maioria, os autistas são visuais, aprendem vendo como são feitas determinadas tarefas. As adaptações curriculares e a dos materiais nos possibilitam realizar as tarefas que realmente são relevantes para a alfabetização do aluno, atingindo o objetivo esperado. Todas as áreas do currículo podem ser adaptadas, o que levará o autista a um melhor aproveitamento do conteúdo que está sendo ensinado, durante o período de escolarização.

Autismo

Do grego: *autos*, que quer dizer em si mesmo. A palavra autismo foi usada pela primeira vez pelo psiquiatra infantil Dr. Leo Kanner, que percebeu em suas observações um grupo de crianças que se diferenciavam das demais por seu comportamento resistente a mudanças e por não se relacionar com outras pessoas (estavam sempre concentradas em si mesmas).

Segundo Rutter (1997, p. 81), a Síndrome do Autismo Infantil foi descrita inicialmente, por Kanner, em 1943, "*um distúrbio autista inato do contato afetivo*". Nele se destacava como o aspecto mais relevante uma anormalidade o desenvolvimento social e enfatizava que o distúrbio era constitucionalmente determinado e apresentava-se nos primeiros estágios do desenvolvimento.

Neste período, o autismo era entendido como um distúrbio causado pela falta de afeto e uma deficiência ocasionada no desenvolvimento do indivíduo. Esta deficiência acarretava prejuízo na área social, era causada por condições que antecediam o seu aparecimento e apresentava-se nos primeiros anos de vida do indivíduo.

Conforme Rutter (1997, p.81), essa condição ficou inserida no grupo de "*psicoses da infância*". Mas, logo perceberam que esta classificação não era correta e que o indivíduo já nascia com o distúrbio e, que não a adquiria depois de certo tempo. Ao reconhecer que este não era o termo correto para designar o autismo, acabaram por

adotar um novo termo "*Distúrbios Difusos do Desenvolvimento*". A partir desta nova classificação de patologias, ficou confirmado que o autismo era o exemplo que mais se destacava.

Em 1944, Asperger estudioso do assunto descreve estas mesmas características em crianças e, também, denomina *autismo* os sintomas apresentados por elas. A síndrome passa a ser mais conhecida e divulgada.

Rutter (1997) define cinco características como as principais para o diagnóstico do autismo.

- 1- Início antes dos dois anos e seis meses (30 meses) de idade.
- 2- Uma determinada forma de desvio do desenvolvimento social.
- 3- Uma determinada forma de desvio do desenvolvimento da linguagem.
- 4- Comportamentos estereotipados e rotinas.
- 5- Ausência de delírios, alucinações e distúrbios do pensamento do tipo esquizofrênico.

Dentro destas características, a ausência de respostas emocionais acompanhados de incapacidade relativa de manter vínculos específicos é o que torna o autismo um agravante dentro das síndromes angustiantes. A criança não procura companhia, são raras às vezes que isso ocorre.

A criança autista não se comunica e não estabelece relações com o olhar. São crianças que não cooperam em brincadeiras, isolando-se e brincando sozinha. Sua linguagem na maioria das vezes é pobre e restrita. Há uma defasagem na compreensão da língua falada, que antecede o desenvolvimento da fala. Se essa defasagem é grave, a criança pode não responder ao ser chamado ou quando nos dirigimos a ela, o que dá a impressão de serem surdas.

A estereotipia e a rotina fazem parte das características do autista. Brincam sempre das mesmas coisas e agem por imitação. São poucos os que utilizam as brincadeiras de faz-de-conta com carrinhos, bonecas ou outros objetos que

fazem parte do seu cotidiano. Em brincadeiras de imaginação, pouco ou nada participam.

Algumas crianças sentem pavor e agitação quando estão diante de determinados estímulos auditivos (barulho de fogos de artifício, aspirador de pó ou liquidificador) ou táteis (contato com determinados tecidos ou etiquetas de roupas). Cortar o cabelo e unhas é o bastante para provocar reações inesperadas nas crianças autistas.

Os autistas têm interesses pouco comuns. Sentem grande atração por objetos que rodam e escolhem como brinquedo preferido coisas como caixa de papelão, latas, barbantes, tubos de papel, entre outros materiais. Também, são resistentes a mudanças de rotina, a que mudem objetos de lugar e ao trajeto que fazem diariamente. Para eles seguir uma rotina tem significado especial.

Diante deste quadro, compreender cognitivamente estes alunos facilita a elaboração de estratégias para que seu aprendizado ocorra de forma eficiente.

Alfabetização e letramento

Nos tempos atuais é discutida a importância da alfabetização e do letramento, pois não basta à criança saber decodificar as palavras, é necessário que ela entenda o que está lendo e escrevendo para que faça uso social do que está aprendendo. Em nossa cultura a interpretação e o sentido dos textos escritos e de imagens tornam-se essenciais para termos um bom desempenho como indivíduos capazes de refletirmos e tomarmos decisões significativas para nós mesmos e para a comunidade.

Segundo Maciel e Lúcio (2009, p. 13), a reflexão da aprendizagem inicial da leitura e da escrita está presente desde a criação das primeiras escolas no Brasil. Entretanto, analisar a alfabetização e refletir sobre na perspectiva do letramento é recente no nosso país. É nesse contexto que surgem questões como, por exemplo; Por que trabalhar a alfabetização e o letramento ao mesmo tempo, ou seja, por

que alfabetizar letrando? Como alfabetizar na perspectiva do letramento?

Em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para todos, em Jomtien, Tailândia, a alfabetização passa a ser entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para a elaboração da informação, para criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente. (MACIEL e LÚCIO, 2009, p.14).

A partir desta definição, a alfabetização passa a ser reconhecida como o meio pelo qual o indivíduo adquire o seu conhecimento, levando-o a fazer novas descobertas, inteirando-se dos acontecimentos do mundo e socializando-se. Assim, a alfabetização passa a ser uma nova forma pela qual os indivíduos adquiriram seus conceitos e conhecimentos, tornando-se aptos a participar da sociedade, transformando a cultura atual e melhorando o que não está correspondendo com suas necessidades.

É por meio da escrita e do letramento que o indivíduo forma suas opiniões, tendo uma visão ampla dos fatos e acontecimentos diários. Ler não é só decodificar letras, antes de tudo é fazer uma leitura de mundo, principalmente do mundo que a cerca.

Soares (2006)⁷ afirma que para entrar e viver neste mundo do conhecimento, o aprendiz necessita de dois passaportes: a) o domínio da tecnologia da escrita (o sistema alfabético e ortográfico), que se obtém por meio do processo de alfabetização, b) o domínio de competências de uso dessa tecnologia (saber ler e escrever em diferentes situações e contextos), que se obtém por meio do processo de letramento.

Na cultura atual torna-se necessário e obrigatório o indivíduo saber ler e escrever, principalmente entender e interpretar os significados das coisas que estão escritas. Saber qual a mensagem que está sendo veiculada e, o que

⁷ *apud* Maciel e Lúcio (2009, p.14).

se espera que ele faça com o entendimento obtido com essas informações. Mais importante que manusear um computador, ler e escrever são ferramentas que leva o ser humano a fazer descobertas, registrar seus conhecimentos para que fiquem na história, servindo de ponte entre o passado e o futuro, assim, como fazemos com nossos ancestrais. Aprendemos com as experiências deles.

Segundo as autoras Maciel e Lúcio (2009, p. 15), nesse sentido, é importante que o professor, consciente de que o acesso ao mundo da escrita é em grande parte responsabilidade da escola, conceba a alfabetização e o letramento como fenômenos complexos e perceba que são múltiplas as possibilidades de uso da leitura e da escrita na sociedade.

Considerando as funções e usos da escrita na sociedade, percebemos a sua importância. Analisando por esta perspectiva, vemos o papel fundamental da escola e do professor na vida da criança. Percebemos que a alfabetização e o letramento não é uma simples ocorrência natural, é um fator complexo e requer cuidados para que o aluno atinja o objetivo de forma plena, que possa fazer uso de seus conhecimentos no momento e em sua vida futura.

Mais que ensinar o aluno a ler e escrever o professor e a escola precisa promover o olhar crítico da criança que está formando opinião. Levá-la a ver o que está escrito nas entrelinhas, percebendo as várias ideias ou sentidos que um mesmo texto pode ter.

Ler e escrever é ter o conhecimento de que podemos nos expressar por meio delas, transmitir e receber ideias, contextualizando-as ao nosso conhecimento. Resignificar nossos pensamentos e ideologias, legitimando a capacidade de mudar e transformar a cultura de sua sociedade.

Diante de todos os requisitos necessários para a alfabetização e o letramento, pudemos perceber que a criança com autismo, raramente conseguirá se alfabetizar sem que haja uma preparação do currículo, dos materiais e do ambiente que ela frequentará. As adaptações têm um

papel fundamental no aprendizado deste aluno, pois poderá ser oferecido a ele exatamente o que precisa, de forma direta que o leve a entender o que está sendo ensinado, o que é necessário que faça para ter êxito na realização da atividade. Em nossa experiência no trabalho com crianças autistas, observamos que seu entendimento é concreto, necessitando por diversas vezes de atividades concretas, que possam visualizar, sem que haja duplo sentido na interpretação.

Adaptações curriculares

Em nossa experiência em sala de aula, notamos que cada aluno é um indivíduo diferente do outro, com necessidades educacionais diferentes. Para podermos atendê-los da melhor forma possível, às vezes temos que realizar pequenas modificações e ajustes no currículo regular, de forma a garantir que atinja seu aprendizado como todos os demais. Estas adaptações tornam a escola inclusiva, favorecendo a aprendizagem de todos os alunos.

As Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Adaptações Não Significativas) são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros de sala. São denominadas de Pequeno Porte (não significativas) porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusiva do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa, e/ou técnica. (MEC, 2000, p.8)

As adaptações curriculares, segundo nossas observações nos atendimentos das crianças com deficiência, nos mostram que com pequenas modificações, podemos inserir o aluno no contexto da sala de aula regular, promovendo

sua participação ativa nas atividades, junto com seus colegas de sala.

O professor da sala regular sabe qual é a necessidade de cada aluno, assim, fica ao seu critério adaptar o currículo, conforme a necessidade de sua classe e, principalmente, a do aluno com deficiência. As adaptações podem ser realizadas sem autorização de nenhum órgão superior, dependendo apenas das necessidades dos alunos e do contexto da sala de aula. Podemos inserir as adaptações em todas as áreas e nos momentos de intervenção do professor, garantindo que o aluno tenha acesso ao currículo, aos objetivos propostos para a série, ao conteúdo a ser ensinado, no método que se aplicará para que a criança aprenda, na avaliação desse aluno e, no tempo (temporalidade) que esta criança levará para realizar a atividade.

Segundo a apostila de Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (MEC, 2000), o planejamento deverá considerar a diversidade e as características individuais ao aluno, o que envolve:

- A organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula;
- A seleção, a adaptação e a utilização de equipamentos e mobiliários de forma a favorecer a aprendizagem de todos os alunos;
- O planejamento das estratégias de ensino que pretende adotar em função dos objetivos pedagógicos e consequentes conteúdos a serem abordados;
- A pluralidade metodológica tanto para o ensino como para a avaliação;
- A flexibilização da temporalidade.

Diante das considerações a respeito das adaptações curriculares, pudemos notar que o professor pode ajustar o conteúdo, a forma de ensinar, os mobiliários, o planejamento, a diversidade metodológica de ensino e avaliação, calculando o tempo que o aluno levará para

realizar as atividades, considerando se ele precisará de um tempo maior para executar a tarefa, assim como estar preparado com novas atividades se ele as realizar antes do tempo previsto.

O professor tem autonomia para adaptar o que for necessário em sala de aula para garantir a aprendizagem de seu aluno. Ele só não pode decidir realizar adaptações de grande porte, sem prévia autorização dos órgãos superiores a ele dentro de sua Unidade Escolar. Em nossas observações como professores de AEE, pudemos perceber que o autista aprende com mais facilidade quando o material é específico e, direcionado ao objetivo que o professor pretende alcançar. As adaptações curriculares facilitam o entendimento e a aprendizagem desta criança.

Adaptações para o ensino do aluno autista

Em nossa experiência com alunos autistas, observamos que eles necessitam de algumas organizações externas, para compreender o meio em que estão inseridos, organizando-se internamente. Ao se organizar, o aluno compreende a tarefa que terá que executar, mantendo-se tranquilo, o que ajuda a eliminar o comportamento inadequado.

A estruturação o e conhecimento que ele adquirir, poderá ser transformado em estruturas, que servirá para enfrentar outras situações, que não estejam organizadas e com compreensão suficiente para que a execute.

Schopler (1994) demonstrou a importância de recorrer a um ensino estruturado para crianças com perturbações do espectro do autismo. O ensino estruturado inclui a utilização de uma rotina de trabalho individualizada procurando compensar os déficits cognitivos, sensoriais, sociais, comunicativos e comportamentais presentes no autismo (CIOLA & FONSECA, 2010, p. 04)

Como pudemos perceber, o autista se organiza interna e externamente, com situações estruturadas, onde ele possa

visualizar o que e como (antecipação) deverá fazer para realizar as tarefas, por meio da rotina e da graduação progressiva das dificuldades das atividades que se apresentam. Estando preparado o autista apresenta menos dificuldades ou compensa seus déficits cognitivos (atenção, organização generalização); sensoriais (inconstância, hiper e hipo sensibilidade); sociais (empatia, reciprocidade e contato visual); comunicativas (compreensão/expressão, reciprocidade e interpretação literal) e comportamentais (previsibilidade, medos, ansiedade e compreensão).

Na sala de aula a criança precisa ter o seu espaço definido, com poucos estímulos visuais, para que sua atenção seja focada direto no professor. Sentar-se na frente, para não se distrair com outras coisas, além das atividades. Este é um recurso que auxilia bastante a manter o foco e a atenção do autista. Para que a aprendizagem seja otimizada, a organização física, a programação das atividades e os métodos de ensino, precisam estar ao nível de compreensão do aluno.

Para que haja uma organização eficaz da sala que este aluno frequentará, temos que considerar o seu tamanho, quais salas estão próximas, número e acesso aos pontos de luz, a localização do banheiro mais próximo, espaço na parede que possa distrair-lhe, aspectos móveis e imóveis. Só depois de analisado os pontos favoráveis e desfavoráveis é que devemos colocá-lo em determinada sala de aula, garantindo assim, o seu acesso e permanência na escola.

Adaptações de atividades para a alfabetização dos autistas

Ao adaptarmos o currículo para trabalharmos com crianças autistas, temos que pensar nas atividades que serão oferecidas. As adequações para estas crianças, conforme temos observado, refere-se ao modo como esta atividade é montada e organizada (visualização), se os itens exigidos (o mínimo exigido no currículo) estão sendo

contemplados, se há clareza nas instruções, se as atividades estão destacadas (uso do contraste), evitar brilhos e principalmente se o conteúdo está de acordo com a sua faixa etária.

Tendo uma visão diferenciada, o professor passará a elaborar atividades a partir do que ele sabe sobre autismo e seu aluno. Suas atividades serão mais concretas, utilizando o material disponível, de uma forma direta (ênfase no tema), sem estímulos que possam levar o autista a distrair-se, procurar as práticas naturais do cotidiano para ensinar e as de seu interesse, incluindo suas vivências.

Segundo Ciola e Fonseca (2010, p. 06) “É preciso eliminar a ideia de que um autista somente precisa da escola para socializar, brincar, estar com os outros ou adequar comportamentos”. A escola necessita ver o aluno autista, como uma criança que precisa aprender, não importando sua dificuldade. Temos que garantir a ele o maior número de conhecimentos possíveis. Proporcionar situações que estimule a atenção, participação e adaptação, dar prioridades aos conteúdos que sejam funcionais e possa ser utilizado posteriormente, dar sequência no conteúdo de forma gradativa e eliminar os conteúdos que não sejam relevantes, adaptar os procedimentos didáticos e as atividades de ensino aprendizagem. É importante observar o nível de abstração e a complexidade da atividade, que pode ir aos poucos aumentando o grau de dificuldade, conforme a criança vai incorporando o que está aprendendo.

O tempo e a avaliação são específicos para cada criança, pois podem levar um tempo maior ou menor para a realização, dependendo do seu entendimento e do grau de dificuldade exigido. A avaliação deve seguir critérios próprios, eliminando os critérios utilizados com os outros alunos, onde verificaremos o seu nível de desempenho e evolução. Será avaliado de acordo com o que conseguiu aprender e realizar e o que poderá vir a aprender.

Considerando que o autismo faz com que a criança aprenda de uma maneira peculiar, torna-se lógica a

ideia de que seus materiais e os procedimentos de ensino sejam também diferenciados. Importante colocar que os componentes curriculares e seus conteúdos precisam ser mantidos por força de lei. As mudanças estarão na forma de apresentação da atividade, na visualização dos conceitos que serão ensinados e na proposta do ensino voltado para a diversidade (CIOLA & FONSECA, 2010, p.21)

Em nossa atuação como professores de crianças autistas, vemos confirmada a afirmação das autoras quando dizem que eles aprendem de forma diferente das outras crianças, o que nos leva a ter que observar e analisar, como se dá tal aprendizagem (observação individual), para elaborarmos as atividades que garantam um ensino efetivo em sala de aula.

A atividade visualizada por eles ganham forma concreta, enquanto que as explicações ouvidas, nem sempre são entendidas, pois somem rapidamente de seu repertório auditivo, não dando a oportunidade de a criança prestar atenção ao que fora falado. Algumas crianças perdem parte da informação, realizando as atividades de forma incompleta. A legislação prevê que seja garantido um mínimo de conteúdo a ser ensinado ao aluno, então, temos que manter o essencial para que esta criança aprenda, adquirindo um mínimo de conhecimento, dentro dos componentes curriculares.

Em alguns momentos nós professores achamos que as crianças autistas compreendem o que falamos a partir de ordens verbais. Mas, o que é simples e de fácil entendimento para os outros alunos, torna-se incompreensível para alunos com transtornos invasivos do desenvolvimento, as estratégias educacionais se tornam importantes para eles. Podemos oferecer as mesmas tarefas em contextos diferenciados, propiciando a sua generalização sem que a atividade fique mecanizada.

As adaptações na didática e no tipo de atividade são de suma importância para o entendimento das informações que desejamos que este aluno aprendesse. Sendo assim, é importante que

- Se use recursos visuais variados para conseguir o entendimento da atividade proposta. Sinalizar visualmente o que for mostrando, completar a atividade com figuras ou fotos. Priorizar o visual juntamente com as informações escritas ou ouvidas.
- Devemos estar atentos para as dificuldades de interpretação que os alunos com autismo têm. Enunciados abstratos e complexos dificultam o seu entendimento. Se necessário, devemos ajudá-los a entender o que se espera nesta atividade.

Quanto às adaptações das atividades é importante saber que o aprendizado, a motivação e o tempo de atenção são melhorados quando se consegue misturar ao conteúdo escolar fatos ou dados que sejam do interesse desta criança.

Adaptar materiais é bastante difícil. Precisamos analisar o aluno, sua área de interesse e de acordo com todos os detalhes levantados, estocar materiais, ter tempo disponível para a confecção e organização para aplicar os recursos. O professor de sala comum necessitará da ajuda de outras pessoas para conseguir realizar tudo em tempo hábil, já que ter um aluno autista em sala comum exige uma demanda tempo muito grande (estudar, tornar-se empenhado, ser criativo, etc.). Para que a inclusão seja realmente funcional, torna-se necessário a união de todos os envolvidos. Sem a ajuda dos demais funcionários da escola e dos pais, o aluno autista não será integrado verdadeiramente em sua Unidade Escolar.

Devemos estar sempre atentos para as peculiaridades de cada aluno, só assim, é que a inclusão acontecerá. Cada um receberá a intervenção que necessita e a educação estará cumprindo seu papel de educar para a diversidade.

Considerações

Hoje em dia a inclusão é uma realidade no contexto escolar. Na maioria das vezes, as crianças com deficiência são inseridas na escola sem que os profissionais que vão trabalhar com elas estejam preparados para recebê-las. Em alguns casos, pouco ou nada sabem a respeito da deficiência de seu aluno.

Torna-se necessário então, que se informe sobre o que ocorre com essa criança e a forma pela qual irá aprender. Para o aluno autista a alfabetização da forma tradicional como ocorre com outros alunos, não é viável. Em sua maioria estas crianças necessitam de uma forma diferenciada de material, assim como a didática a ser aplicada.

Temos que priorizar o conteúdo curricular e adaptar as atividades conforme suas necessidades. As adaptações podem ser simples, com alguns recursos modificados. Este artigo teve a preocupação de fornecer instrumental para que o educador consiga adaptar atividades e estratégias que incluam o autista na escola regular. Estas adaptações são de extrema importância, por ser o autismo considerado um transtorno global do desenvolvimento sem perspectiva de melhora e sem tratamento medicamentoso disponível. Sendo assim, as estratégias educacionais são fundamentais para o aprendizado do autista.

Devemos concluir que é preciso estar atento para atender estas crianças que aprendem de forma peculiar. Com intervenções e adaptações adequadas, estaremos proporcionando a inclusão, e entendendo a diversidade em suas múltiplas formas de aprendizado.

Referências

CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

CIOLA, J. de C. B.; FONSECA, M. E. G. *O Programa TEACCH: Estrutura e Formas de Aplicação na Realidade Brasileira (apostila)*. – 4ª ed.- Vol. I – Pirassununga, 2010.

_____, J. de C. B.; FONSECA, M. E. G. *Adaptações Curriculares e Propostas de Trabalho para Crianças com Autismo na Perspectiva Educacional (apostila)*. – 2ª ed.- Vol. II – Pirassununga, 2010.

MACIEL, F. I. P.; LÚCIO, I. S. "Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática" *In*: CASTANHEIRA, M. L.; MACIEL, F. I. P.; MARTINS, R. M. F. (Org.). *Alfabetização e Letramento na sala de aula*. – 2ª ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais – Adaptações Curriculares de Pequeno Porte – Vol. 6*, 2000.

RUTTER, M. "Autismo infantil" *In*: GAUDERER, C. *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento*. Guia Prático para Pais e Profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1997.

INCLUSÃO DA CRIANÇA ESPECIAL NAS ESCOLAS REGULARES: O TRABALHO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

*Ana Conceição de Queiroz Schmidt
Cátia Sueli Fernandes Primon*

O princípio democrático da educação para todos só se evidencia nos sistemas educacionais que atendem a todos os alunos, não apenas os ditos “normais”, mas também os alunos com algum tipo de deficiência.

Lutar pelos direitos de igualdade social das pessoas com deficiência é o início da inclusão escolar na sociedade.

Fazendo um resgate nos processos históricos que envolvem a inclusão, os achados evidenciam que as primeiras ideias surgiram no século XX, ou seja, trata-se de algo recente na sociedade como um todo. Se em nível mundial a inclusão é considerada recente, quando voltamos nossos olhares para o Brasil percebemos que é mais recente ainda. As dificuldades encontradas para incluir na sociedade as pessoas com necessidades especiais estão enraizadas ao longo da história da humanidade. O preconceito para com os deficientes surgiu nas sociedades primitivas, quando, em algumas culturas, as crianças deficientes eram sacrificadas. Há relatos muito antigos de infanticídio na história humana, os motivos são os mais variados. A *Encyclopedia of Bioethics* (1995) distingue os diversos motivos para tal ação, dentre eles está o nascimento com anomalias ditas inaceitáveis.

Inicialmente, o acesso à escola era privilégio de classes sociais homogêneas, não ocorrendo interação entre pessoas das classes baixas e altas. Na segunda metade do século surgem as escolas especiais e posteriormente as classes especiais começam a emergir dentro das escolas comuns. No entanto, essa educação divide o ensino em duas

modalidades: a regular e a especial, não havendo inclusão efetiva.

A inclusão, como consequência de um ensino de qualidade para todos os alunos exige da escola e de seus atores novos posicionamentos. Trata-se de uma inovação que implica num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais da maioria das escolas de educação básica (MANTOAN, 2008).

No Brasil, a educação especial foi lentamente se fortalecendo, com a criação de instituições, mesmo com pouco investimento e desinteresse político. Eram instituições de caráter assistencialista e com função apenas de auxiliar aos necessitados.

Nos anos setenta, os alunos com deficiência, começam ser aceitos nas salas de aula das escolas comuns, desde que se adaptassem, por si só aos métodos de ensino existentes, o que dificilmente acontecia. Essa prática era chamada de integração.

Há alguns anos, antes da obrigatoriedade e dos movimentos em prol da inclusão, os portadores de necessidades especiais não tinham igualdade de oportunidades educacionais sendo excluídos ou segregados em Instituições ou escolas especiais. Atualmente a Lei obriga as Instituições e os Sistemas de Ensino a melhorarem o processo educativo criando estruturas em ambientes menos restritos, com mais condições e atendimentos individualizados que atendam às necessidades e potencialidades específicas de cada pessoa.

Com a Constituição Federal de 1988, iniciam-se os movimentos direcionados à educação inclusiva no Brasil, uma educação para todos, sem exclusão de classes sociais e etnia.

O impulso histórico da inclusão se deu em junho de 1994, com a Declaração da Salamanca, Espanha, evento realizado pela UNESCO na Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, assinado por 92 países, que têm como princípio

fundamental que “todos os alunos devem aprender juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem” (UNESCO, 1994).

A Resolução CNE/CEB 02/2001, em seu art. 2º, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, trazendo avanços na perspectiva da atenção à diversidade, na educação brasileira. Essa resolução preconiza que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para a educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

A inclusão é um assunto de suma importância, uma vez que não podemos mais aceitar que pessoas sejam discriminadas e socialmente excluídas. É fundamental que esse trabalho inicie na escola, no entanto a importância da criança frequentar a escola não reside apenas no fato de aprender a ler e a escrever. O principal objetivo é estimular sua socialização, além de aprender na prática, as regras do nosso convívio e ao mesmo tempo ensinar para colegas, professores e até mesmo os funcionários, que a vida é feita de diferenças e que é possível lidar com as mesmas sem ter que buscar modelos ideais (GARCIA, *et al*, 2008).

Sabemos que a presença de crianças com deficiência intelectual nas escolas regulares representa um grande desafio para o trabalho do professor devido às dificuldades que apresentam na construção do conhecimento e na sua capacidade cognitiva (Batista, 2006), bem como na falta de preparo adequado do corpo docente para lidar com essas crianças.

Será que realmente a inclusão realmente está sendo realizada nas escolas regulares de educação básica? A realidade vivenciada demonstra que discurso e prática, ainda estão fora de sintonia.

Quando um aluno com Deficiência Intelectual é matriculado na escola regular em sala comum, com uma

política inclusiva que não está bem definida, sem algumas alternativas e atitudes para sua inserção no processo de inclusão não podemos afirmar que este aluno está incluído.

O espaço escolar deve ser visto como espaço de todos e para todos (Godoffredo, 1999) e não é só da inclusão escolar que estamos falando; referimos-nos também à inclusão social, digital e ao mercado de trabalho.

Precisamos partir do princípio de que todo aluno tem suas necessidades, limitações e potencialidades, porém todos conseguem aprender, socializar e interagir com o meio, mas para que isso aconteça é necessário um ambiente acolhedor com expectativas que busca encontrar respostas às necessidades da pessoa portadora de necessidades especiais.

Para Souza e Espíndola (2008), "a busca da inclusão faz-se, portanto, em contextos coletivos, nos quais as trocas de experiências se consolidam em situações multilaterais em que, de direito e de fato, a apropriação dos conhecimentos como ferramenta para o exercício da cidadania se consolide".

Trabalhando há muitos anos na educação básica, percebemos a urgência em se realizar um trabalho de conscientização, começando pela família que não costuma ter expectativa alguma de escolarização do filho e passando pela comunidade escolar, a qual tem medo de ousar, inovar e arriscar na metodologia e nos recursos para entender e atender as diversidades da sua clientela especial.

Pacheco (2007) preconiza que "a inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidade especial se ajuste à escola (integração)". É por meio da pesquisa, do estudo, mostrando resultados positivos das práticas inclusivas, capacitando e orientando pedagogicamente os educadores que o processo inclusivo se fortalecerá e a educação assegurará aos alunos com necessidades especiais seus direitos e deveres, os sentimentos de

cidadãos de direito, a participação na vida escolar e social da comunidade na qual está inserido e que as famílias passem a acreditar no potencial de aprendizagem da criança.

Uma escola para ser inclusiva precisa ter consciência de que todo ser humano tem necessidades que devem ser respeitadas e trabalhadas e que as dificuldades de aprendizagem devem ser tratadas em um plano de trabalho onde as habilidades sejam contempladas para que as possibilidades educacionais da clientela sejam ampliadas. É preciso que o corpo docente esteja sempre revendo sua filosofia, sua metodologia de trabalho e adaptando currículos, caracterizando desenvolvimento de habilidades acadêmicas e sociais. A escola tem que ter um Projeto Político Pedagógico que contemple e promova ações inclusivas em todos os níveis de ensino.

A importância da interação social, dos relacionamentos e da participação precisa ser reconhecida no processo de inclusão. A escola faz parte de um todo maior, incluindo outras unidades como o lar, a comunidade, os amigos e familiares e por esse motivo precisa ser uma promotora-chave no processo de inclusão (PACHECO, 2007),

A inclusão deve iniciar quando a criança ingressa na Educação Infantil, ao iniciar seu contato com a cultura escolar passa a ter noções de coletividade, conviver com outras crianças com necessidades especiais ou não, e que possam juntas aprender a conviver no mesmo espaço, as mesmas brincadeiras, colaborando e cooperando na superação de limites.

A habilitação dos professores para lidar com a inclusão, também é uma dificuldade, pois se dizem despreparados. As comunidades escolares e acadêmicas confirmam esta avaliação acrescentando que docentes da educação básica, assim como as escolas, não estão preparados para receber e atender com dignidade as crianças com deficiências e/ou diferenças, quer sejam de natureza cultural, emocional, de comportamento ou mesmo física.

A escola inclusiva

Para oferecer uma educação de qualidade para todos os alunos, a escola precisa preparar, organizar, adaptar-se e capacitar seus professores. "Inclusão não significa, simplesmente matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica" (BRASIL, 1998).

Dessa forma, na fase atual, a educação de alunos com deficiência, inseridos no ensino regular, apresenta-se como uma proposta de mudança de paradigma, na perspectiva social. Trata-se de um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações no ambiente físico (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e mentalidade das pessoas. (FERREIRA e GUIMARÃES, 2003).

Uma escola com perspectiva inclusiva necessita verificar como seus professores podem ser capacitados para transformar uma prática educativa comum em prática inclusiva, pois se eles não tiveram acesso a conhecimentos relacionados à inclusão durante seu curso de formação inicial, a responsabilidade da escola e do estado se torna maior para oferecer formação complementar.

O professor, na perspectiva da educação inclusiva, não é aquele que ministra um ensino diversificado, para alguns, mas aquele que prepara atividades diversas para todos os alunos, com e sem necessidade educacional especial; é aquele que estimula seu aluno especial a progredir nos níveis de conhecimento, compreensão e apropriação do saber, que usa estratégias de ensino mais diversificadas e mais dinâmicas. Essas estratégias devem oportunizar a criança a ter voz, a ser ouvida e valorizar sua experiência de vida, bem como a garantia de que suas carências e

necessidades não sejam ignoradas, mas sejam parte integrante da vida escolar. Para Ferreira (2006),

Uma metodologia de ensino inclusiva deve ser capaz de garantir que o aluno se sinta motivado para frequentar a escola e participar das atividades na sala de aula, deve possuir qualidade curricular e metodológica, deve identificar barreiras à aprendizagem e planejar formas de removê-las, para que cada aluno seja contemplado e respeitado em seu processo de aprendizagem (FERREIRA, 2006, p.40).

Muito se tem discutido sobre o que o aluno com necessidade educacional especial deve aprender. Alguns profissionais são favoráveis à adaptação de currículo, outros acreditam que na medida em que o aluno se sentir aceito e adaptado ao contexto, as atividades vão sendo desenvolvidas sem essa necessidade de adaptação.

Em algumas situações, e dependendo do grau da deficiência, a primeira preocupação é a aceitação e o relacionamento com os colegas, deixando o currículo de lado até que ele se sinta em condições de se envolver por definitivamente à aprendizagem formal. Isso não quer dizer que ele não seja incluído nas atividades juntamente com os colegas.

Os alunos especiais possuem as mais variadas necessidades educacionais e atender a essas especificidades requer respostas educacionais adequadas que envolvem adaptação do currículo. Não se propõe elaborar um novo currículo, mas um currículo que seja dinâmico e flexível, além disso, sugere-se não se pautar no que de especial possa ter, mas na flexibilização da prática educacional que atenderá a todos, sem exceção.

A adaptação curricular implica saber o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, as formas mais eficientes para a aprendizagem, como e quando avaliar, além de considerar a preparação do professor e os recursos especializados por ele utilizados. O currículo é um instrumento útil, que pode ser alterado para beneficiar o

desenvolvimento pessoal e social do aluno, com maior ou menor expressividade (BRASIL, 1999).

Temos consciência de que a matrícula em classes ou escola comuns não diminui a importância dos serviços educacionais desenvolvidos com compromisso e competência pelas instituições especializadas, mas, pode e deve interagir com elas para que as crianças tenham à sua disposição o que não é próprio dos currículos da Base Nacional Comum. As escolas especializadas continuam desenvolvendo seu trabalho, disponibilizando atendimentos clínicos, oferecendo o que não é próprio dos currículos da base nacional comum, além de serviços de atendimento educacional especializado indispensável ao desempenho escolar do aluno no ensino regular.

Carneiro (2007) afirma que “mesmo que não consigam aprender todos os conteúdos escolares, há de se garantir também aos alunos com severas limitações o direito à convivência na escola, espaço privilegiado da formação global das gerações”.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), muitas vezes confundido com reforço escolar, é uma nova visão da Educação Especial, amparada legalmente, com a condição de minimizar o impacto da inclusão do aluno com deficiência. Esse atendimento vem ensinar o que é necessário para que as barreiras referentes à deficiência sejam ultrapassadas, barreiras estas que refletem na construção do conhecimento. É necessário desfazer o sentido confuso de que o AEE é ensino particular ou reforço escolar. Ele é oferecido individualmente ou em grupos, com atenção às formas que cada aluno tem para adquirir o saber. Os grupos devem ser formados por alunos da mesma faixa etária e em níveis diferentes no processo de conhecimento.

O objetivo do AEE é propiciar condições e liberdade para que o aluno com deficiência intelectual desenvolva seu potencial, tornando-se agente da sua produção de significado/conhecimento.

O aluno com deficiência precisa desenvolver sua criatividade, sua capacidade de pensamento, de realização, compreender e resolver situação problema do seu dia a dia e ter autonomia para escolher o melhor caminho para seu progresso educativo.

Neste atendimento não deve ser trabalhado conteúdos acadêmicos, como Língua Portuguesa, Ciências e Matemática, dentre outros; o professor buscará o conhecimento que vai permitir ao aluno desenvolver a leitura, a escrita, a quantificação, sem o compromisso de sistematização dessas noções.

Carneiro (2007) destaca que:

Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante em um mesmo tempo estipulado pela escola para se aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem que os alunos são pessoas distintas umas das outras, lutam para que o processo escolar os torne iguais. (...) a ânsia de nivelar o alunado segundo um modelo leva, invariavelmente, à exclusão escolar não apenas dos alunos com deficiência intelectual, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou mesmo uma deficiência que os impeça de aprender, como se espera de todos (CARNEIRO, 2007, p. 144, 145).

Observa-se que ainda existem práticas escolares que não estão adequadas para o atendimento aos alunos considerados normais e menos ainda aos alunos com algum tipo de deficiências. São práticas tradicionais, conservadoras, não adaptáveis, às vezes excludentes e inviáveis à nossa clientela de todos os níveis. Quando nos remetemos à avaliação, a situação é semelhante. Na grande maioria dos casos, a avaliação utilizada também é antiga, os instrumentos avaliativos não verificam o desempenho, não leva em consideração a capacidade de superação e esforço do aluno e por tudo isso deve ser repensada. A avaliação deveria privilegiar o progresso que os alunos alcançaram em

todas as áreas, partindo do seu potencial, talento, habilidade e socialização, uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dá liberdade às escolas para que isso aconteça.

Não existem fórmulas certas que vão atender a todas as necessidades educacionais dos alunos, o que deve existir é boa vontade, interesse, orientação, recursos e ambiente agradável que melhor se aproxime das limitações de cada um.

Quais as diferenças entre integração e Inclusão?

Os termos “integração” e “inclusão”, embora tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. A autora coloca ainda, que “o objetivo da integração é inserir um aluno ou um grupo de alunos que já foi anteriormente excluído. O mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (MANTOAN, 2006). Incluir significa ser parte de algo, fazer parte de um todo.

Pensando assim, incluir requer mudança de perspectiva educacional, onde os alunos com deficiência, com dificuldades acentuadas de aprendizagem e todos os demais serão beneficiados, sempre acreditando no sucesso da aprendizagem. Educação Inclusiva é antes de tudo uma questão de direitos humanos, é assegurar aos alunos com deficiência que eles tenham os mesmos direitos que os sem deficiência, fazendo parte da vida escolar e social do ambiente escolar. Promover a inclusão é dirigir o olhar a todos os alunos, uma vez que todos podem passar por dificuldades de aprendizagem em um determinado momento (SÁNCHEZ, 2005).

Assim, educação Inclusiva deve ser trabalhada com todos os alunos, com ou sem deficiência, com todos os educadores, pais e a comunidade escolar em geral.

A inclusão requer respeito ao indivíduo em suas potencialidades e necessidades, acreditar no seu progresso

contínuo no processo de ensino e aprendizagem, mesmo que esse processo seja mais demorado e leve mais tempo que os demais alunos. E aí é que está o desafio do professor, com uma sala de vinte e cinco alunos, em média, adotar novas práticas pedagógicas para que juntos caminhem, apesar das diferenças.

Uma escola para ser inclusiva precisa passar por várias adaptações para que consiga acolher e atender melhor a todos. Sua organização física, pedagógica e social deve ser revista como parte da política inclusiva.

A acessibilidade arquitetônica é fundamental para o acesso e a permanência do aluno com deficiência, do professor, do funcionário e da família. A eliminação das barreiras exige envolvimento de todos os segmentos da mantenedora e da comunidade, que observa a necessidade das pessoas em cada espaço da escola, proporcionando segurança, conforto, autonomia e participação em todos os ambientes.

Novas práticas pedagógicas, não são de fácil aceitação e implantação, necessitam de mudanças, atualizações, novos conceitos, quebra de paradigmas que vão além da escola e da sala de aula. O Projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar devem ter objetivo de atender a todos, prever atividades, recursos e definir o desejo coletivo da escola em acolher alunos que apresentam necessidades educacionais especiais em qualquer tipo de deficiência.

Situações e ações isoladas não definem a inclusão escolar e o problema que ocorre em muitas escolas é que somente uma minoria se esforça para atender aos alunos comprometidos com a aprendizagem. O professor que não tem em sua sala de aula um aluno com deficiência, não se interessa pela formação continuada, não participa de discussões, não revê nem aplica novas práticas de ensino que podem favorecer também a sua turma.

A escola democrática deve organizar e oportunizar seus serviços garantindo o atendimento das necessidades educacionais específicas de aprendizagem, de participação e

desenvolvimento a cada um dos alunos contemplando em seu universo o aumento cada vez maior de alunos.

As adaptações e mudanças na escola devem ser feitas de maneira integral. Se somente um segmento fizer não garantirá o processo da inclusão em seu ambiente para todos os alunos. Como já foi dito, o respeito é indispensável nesse processo, e para que isso ocorra a instituição deve levar em conta a individualidade de cada estudante, lembrar sempre que não somos todos iguais, temos nosso tempo e necessidade de aprendizagem diferentes.

O texto em questão é o produto final do trabalho de conclusão de curso da Especialização em Atendimento Educacional Especializado promovido pela UNESP de Marília em parceria com a Universidade Aberta do Brasil. O objetivo da pesquisa foi investigar a formação e/ou preparo dos professores que estão atuando nas salas de aula regulares que atendem às crianças com necessidades educacionais especiais bem como a prática docente e a realidade vivenciada por professores do ensino regular em relação à inclusão escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Procedimentos Metodológicos

A escolha pelo método da pesquisa nos deu liberdade de ir além da parte teórica de legislação e de obras relevantes. Optamos pela pesquisa qualitativa com análise interpretativa dos dados com a vantagem de que, à medida que os dados vão sendo coletados, nos dão a oportunidades de interferência com novos questionamentos e ainda interação entre pesquisador e pesquisado.

Em qualquer tipo de pesquisa, seja em que modalidade ocorrer, é sempre necessário que o pesquisador seja aceito pelo outro, por um grupo, pela comunidade, para que se coloque na condição ora de partícipe, ora de observador. E é preciso que esse outro se disponha a falar da sua vida. (...) Para que a pesquisa se realize é necessário que o pesquisado aceite o pesquisador,

disponha-se a falar sobre a sua vida, introduza o pesquisador no seu grupo e dê - lhe liberdade de observação. Esse mergulho na vida de grupos e culturas aos quais o pesquisador não pertence, exige uma aproximação baseada na simpatia, confiança, afeto, amizade, empatia, etc (MARTINS, 2004, p. 5).

A pesquisa de campo realizou-se através de entrevista semiestruturada, gravada que proporcionou momentos de descontração e respeito em relação às informações da prática em sala de aula.

Na realização desse trabalho foram entrevistadas seis professoras, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na mesma escola da Rede Estadual de Ensino, do Município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. A incidência de alunos com deficiência intelectual, matriculados na Unidade Escolar foi o fator decisivo na escolha dos participantes. Além disso, o fato de já ter trabalhado na Instituição também exerceu influência na escolha, pois sabemos que os professores encontram dificuldades em modificar a metodologia e estratégia no atendimento a esses estudantes.

Cada professora participante foi informada sobre os objetivos da pesquisa, todas aceitaram sem nenhuma resistência, apenas com a preocupação de fornecer as respostas da forma mais adequada. Por esse motivo esclarecemos que o objetivo não reside em respostas prontas e que não existem respostas corretas, mas a necessidade de que expressem de maneira aberta sua opinião e prática cotidiana. Um novo momento foi agendado para a realização da entrevista.

As entrevistas com as professoras foram realizadas nas horas atividades, no próprio local de trabalho, sendo gravadas e posteriormente transcritas.

Com a intenção de preservar a identidade das entrevistadas, os nomes aqui usados são fictícios.

Os resultados

A formação acadêmica do grupo é diversificada, a faixa etária varia entre 36 a 55 anos e o tempo de exercício em sala de aula está na média de 20 anos, o que evidencia tratar-se de um grupo experiente.

A partir dos depoimentos coletados, fizemos uma análise cuidadosa para verificação das informações referentes aos conhecimentos das entrevistadas e suas práticas diante dessa realidade, além de saber das professoras quais seus conhecimentos e o que seria melhor para seus alunos com Deficiência Intelectual.

Quando questionadas sobre o conhecimento da educação inclusiva, todas responderam que têm conhecimento, mesmo algumas reconhecendo não ter formação especializada para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Isso fica claro na fala da prof^a. Noely:

- *"Meu conhecimento é pouco e deficiente, necessitaria de mais estudos, todos os anos com profissionais especializados"*.

Quando indagadas sobre onde adquiriram os conhecimentos, as prof^{as}. Solange e Noely afirmam que foi no Curso de Especialização e a prof^a. Nilce disse ter sido nos Estudos adicionais de Educação Especial e nas capacitações. Porém as prof^{as}. Denise e Magali afirmaram ter adquirido por outras maneiras:

- *"Cursos de Capacitação e um Curso na APAE que foi o que me deu muita experiência"*. (prof^a. Denise)

- *"Através de leituras e palestras, mas o que mais me ajuda a aprender é o dia a dia com os próprios alunos, cada ano é um aluno diferente"*. (prof^a. Magali)

A professora Marcela afirma que aprendeu com a prática:

- *"O conhecimento que tenho, adquiri na aula prática"*.

A prof^a. Noely acrescentou que se interessa e fica muito atenta às reportagens de revistas, internet e televisão.

Algumas respostas vêm confirmar a importância dos meios de comunicação, da mídia e das novelas quando colaboram com informações conscientizadoras à população de que a inclusão não é apenas educacional, mas principalmente social.

Com o objetivo de confirmar os conhecimentos das professoras sobre a educação inclusiva a pergunta seguinte foi em relação ao que já ouviram sobre o assunto. As prof^{as}. Noely e Magali se pronunciaram, respectivamente:

- *“Educação Inclusiva é incluir o aluno na vida social da sociedade, principalmente, iniciando pela sala de aula, na escola, incluso nos conhecimentos acadêmicos”*. (prof^a. Noely)

- *“Educação Inclusiva é aquela que dá a mesma oportunidade ao aluno com qualquer tipo de necessidade especial que aos demais, ela vem favorecer os alunos que precisam de oportunidades”*. (prof^a. Magali)

Continuando os questionamentos sobre a prática das professoras em sala de aula, perguntamos se elas têm ou tiveram alunos incluídos em suas turmas. Das seis entrevistadas, somente uma não tem, este ano, mas já teve em outros anos alunos incluídos. Em cada turma o número de alunos com deficiência intelectual incluídos é de dois, três, cinco até seis. Essa pergunta trouxe certa indignação às professoras, conforme relato da prof^a. Magali:

- *“A minha maior dificuldade, hoje, é ensinar para uma turma de 30 alunos, com três alunos em processo de avaliação quanto à deficiência intelectual, acho o número de alunos excessivo. Neste ponto a escola não colabora com a aprendizagem desses alunos. Aí realmente fica difícil para o professor, porque a criança necessita de atenção especial, individualizada”*. (prof^a. Magali)

Sobre a queixa das professoras com relação ao número de alunos incluídos na sala de aula regular, a legislação do Estado de Mato Grosso do Sul, através da Deliberação CEE/MS nº7828, de 30/05/2005, no artigo 8º inciso X, diz

que as classes das escolas comuns devem ser organizadas com previsão e provisão de:

(...) quantitativo de 15 (quinze) alunos na educação infantil, 20 (vinte) nos anos iniciais do ensino fundamental e, 25 (vinte e cinco) nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, em turmas em que houver educandos com deficiência, sendo recomendada a inclusão de, no máximo 03 (três) alunos, desde que com a mesma deficiência, aplicando-se, também esse quantitativo nos casos de conduta típica e altas habilidades (CEE/MS, 2005, p. 3).

O que temos notado é que muitas vezes ocorre o descumprimento da legislação, principalmente nos casos de a turma ter iniciado o ano letivo com um determinado número de alunos e sem nenhum aluno incluído; quando a família da criança com deficiência procura a vaga e efetua a matrícula não há mais condições de diminuir o quantitativo já existente e acaba-se extrapolando os limites estabelecidos por lei.

Perguntando às professoras se elas se sentem preparadas para trabalhar com turmas onde existem alunos incluídos, todas responderam totalmente preparada ninguém está e que é complicado esta questão de estar ou não preparada. A transcrição das falas evidenciam as opiniões das professoras a esse respeito:

- *"(...) eu procuro dar o melhor de mim, vou atrás, dou atividades diferenciadas e procuro ter muita paciência."* (prof^a. Noely).

- *"Não me sinto preparada porque cada criança apresenta um tipo de dificuldade, cada ano é uma clientela diferente. De acordo com a necessidade da criança, eu procuro me adequar, busco ajuda, faço os encaminhamentos necessários para melhorar o comportamento e para facilitar a aprendizagem dela e também para eu trabalhar da maneira melhor possível. Sempre que necessito recorro à família e à direção da escola"* (prof^a. Magali).

O despreparo, que as professoras se queixam, é o reflexo de um desarranjo maior, que alcança a base da educação e envolve toda estrutura do sistema. O preparo para lidar com as peculiaridades de cada aluno exige da escola condições importantes, que não dependem unicamente do professor (RAIÇA, 2006).

Sobre as dificuldades de aprendizagem de um aluno com deficiência intelectual, as mais listadas são: a falta de concentração e dificuldade de memorização, sala numerosa, falta de tempo para o atendimento individualizado, não acompanhamento e compromisso da família, preocupação com o cumprimento do conteúdo, a comparação entre eles e autoestima em baixa.

A prof^a. Nilce coloca, ainda que:

- "Tem criança que apresenta maior dificuldade na construção da leitura e escrita, na interpretação, outra é no raciocínio lógico matemático. A atenção, memória, a coordenação motora, equilíbrio, lateralidade e a concentração colaboram bastante para o desenvolvimento, porque todas as partes da criança precisam estar desenvolvidas para que ela construa sua aprendizagem".
(prof^a. Nilce)

Questionadas sobre a prática de sala de aula e sobre a utilização de recursos, encontramos os seguintes depoimentos:

- "O trabalho tem que ser diferenciado, atividades adequadas às necessidades. A professora trabalha com um Projeto que dá oportunidade de desenvolver aula diferenciada e motivada devido a parte visual dos livros, os jogos e brincadeiras e as estórias com reflexões ajudam a atrair as crianças."(prof^a. Magali)

- "Poucas vezes utilizo material específico para os deficientes intelectuais, muitas vezes pela inexistência e outras vezes porque o professor acaba voltando à

aprendizagem mais para a turma em geral'. (prof^a. Solange)

- *"Sim, utilizo jogos, fichas individualizadas, outras maneiras de leitura e textos menores."* (prof^a. Denise)

- *"Depois de observar as dificuldades dos alunos, monto estratégia de trabalho que consiste na utilização de jogos que irão estimular as áreas do conhecimento, de cd, e informática."* (prof^a. Nilce).

A Professora Marcela diz que com os deficientes intelectuais usa mais o concreto e a expressão oral, é um trabalho individual na carteira do aluno, depois passa para a escrita; conversa e troca experiência com as demais professoras e com a professora do AEE.

Podemos observar que as queixas e conflitos das professoras se fundamentam na falta de apoio, preparação, estudos e capacitação adequados, tempo para o atendimento individualizado, carência de professor ajudante/monitor, falta de acompanhamento da família, turmas numerosas e com excesso de alunos incluídos por sala de aula.

Mesmo com o oferecimento de inúmeros cursos e capacitações na área, o professor que no momento não está com aluno com deficiência intelectual em sua sala de aula, não se sente estimulado a participar.

Finalizando a entrevista, perguntamos a todas as professoras até onde a escola estaria preparada para o processo da Educação Inclusiva e qual o melhor atendimento para o aluno com Necessidades Educacionais Especiais. Todas responderam que a escola não está preparada quanto à construção e arquitetura, a acessibilidade, a segurança dos alunos, a prática e o discurso não estão em sintonia. Além disso, destacam a insuficiência de recursos humanos em relação ao tamanho da escola bem como a carência de conscientização da comunidade escolar. Algumas sugeriram que a escola adotasse medidas quanto à estrutura física (existem muitas janelas de vidro baixas, causando perigo aos alunos),

acessibilidade aos ambientes, oferecimento de um profissional na área da Psicologia, conscientização da comunidade escolar, quebra de preconceitos, aquisição de recursos materiais, para melhor receber, acolher e atender a esses alunos.

Algumas professoras, ainda, reclamaram do descaso, da acomodação e da falta de cooperação da família, pois muitos pais não comparecem à escola, não têm interesse em saber o que poderiam fazer para ajudar na escolarização do seu filho. É nítida a falta de compromisso com o material escolar (acreditam que o governo é obrigado a dar todo o material), com o horário e a frequência às aulas. As professoras disseram que os pais só comparecem à escola para cobrar notas, rendimento, aprovação no final do ano e exigir seus direitos esquecendo-se dos deveres de cada um.

As professoras estão sempre mostrando as oportunidades e as competências de seus alunos, procuram amenizar o pessimismo e a descrença da família em relação à aprendizagem e habilidades e têm esperança de que os pais ainda venham a ser grandes aliados no processo inclusivo social e cultural.

Quanto ao melhor atendimento, as professoras Noely, Magali e Marcela colocaram que a redução do número de alunos e o número máximo de dois alunos com deficiência em sala de aula associadas a atitudes respeitadas seriam um bom início. As demais professoras acreditam que o AEE - sala de recursos multifuncionais, professor itinerante, tecnologia assistiva, brinquedoteca - é necessário e importante para que o aluno com deficiência frequente a escola comum e a sala de aula do ensino regular.

Os alunos inclusos necessitam de um olhar mais atento, de tempo e liberdade para aprender, de cooperação, diálogo, atenção, estímulo, de professores mais assistidos e valorizados. Em nenhum momento, as docentes veem a impossibilidade do atendimento da frequência desses alunos e nem referem ao encaminhamento deles para uma Instituição ou Escola Especial. Nesse ponto todas são

conscientes de que esse tipo de segregação não pode mais existir.

Ressaltaram, ainda, que a convivência e o relacionamento entre as crianças não se traduz em preconceitos, discriminações e exclusão, ao contrário, essa convivência contribui para desenvolver mais a amizade, a cooperação e a participação refletindo em vontade de realizar as atividades da mesma maneira que o colega.

Muito interessante a fala da professora Marcela, sobre este aspecto quando ela diz:-

-“No início do ano letivo, quando inicio com uma nova turma, trabalho com todos os alunos sobre a igualdade; as diferenças são tratadas de forma que todos são iguais; uns tem mais dificuldades outros tem menos, uns são diferentes fisicamente, mas não há diferença, pois todos somos seres humanos, assim se sentem integrados e não existe preconceito entre eles em sala de aula. Quando percebo que uma criança, sendo minha aluna ou não, trata a outra de forma diferenciada, eu vou atrás, converso, explico o certo, exijo respeito e converso com os demais professores sobre o ocorrido, isso ajuda muito.” (prof^a. Marcela)

Terminadas as entrevistas e analisando as respostas, a nosso ver, está evidente que as professoras não têm uma compreensão da amplitude do processo da educação inclusiva. Ainda falam muito em tratamento e atendimento diferenciado e individualizado, mesmo que em determinados momentos suas posições cheguem perto do que vem sendo debatido.

As professoras necessitam socializar as suas práticas junto aos outros profissionais que têm mais conhecimento e experiência com inclusão escolar, participar de mais capacitações e orientações, para que essa troca venha contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na escola e busquem alternativas que minimizem as diferenças entre os alunos.

Mantoan (2006) orienta que reorganizar as escolas depende de ações que devem ser relacionadas no Projeto Político Pedagógico e que se tornarão importantes para traçar suas diretrizes gerais. Para a autora, o ensino diferenciado na visão inclusiva continua segregando e discriminando os alunos dentro e fora da sala de aula, isso quer dizer que a inclusão não pressupõe práticas de ensino específicas para esta ou outra deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Um trabalho de qualidade do professor levará o aluno a aprender, respeitando seus limites e explorando suas possibilidades.

Considerações

Os resultados obtidos com a presente pesquisa nos permitem concluir, em relação aos docentes participantes, que os professores estão despreparados, tanto na formação quanto na prática, para receber alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula. A mudança de postura dessas professoras segue em ritmo lento, uma vez que deve ser levado em conta o tempo efetivo de sala de aula com uma proposta tradicional, onde a exclusão ocorre naturalmente. O rompimento brusco com essa prática traz insegurança.

A escola está em processo de lento desenvolvimento, quanto à organização estrutural, física e administrativa, revendo conceitos e prática e conseqüentemente conscientizando toda sua comunidade escolar no que diz respeito à educação inclusiva. Observa-se que a escola se interessa no encaminhamento dos alunos com problemas e déficit de aprendizagem e comportamento, para atendimento educacional especializado, mas ao mesmo tempo está preocupada com o índice de aproveitamento, com o cumprimento do livro didático, sem dar tempo ao aluno para se adaptar e atingir maturidade em relação aos conteúdos da série em que está incluído.

A educação inclusiva é um desafio para esta escola que vem trabalhando há anos no formato tradicional, mas que sente a importância do envolvimento de todas as pessoas desta comunidade no processo de aprendizagem e na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Os professores têm a responsabilidade de não deixar que esses alunos desistam da escola, desistam de aprender e de obter conhecimentos. Não se pode permitir que os alunos se sintam excluídos e discriminados em um ambiente em que deve ser o local onde se sintam acolhidos, confortáveis, adaptados.

A inclusão necessita ser o compromisso desta escola que poderá, junto com seus funcionários, alunos, professores e pais, construir sua história e ser reconhecida na rede de ensino, tornando-se referência em seu município pela sua prática, atitude e pelo espaço que se dedica efetivamente à educação inclusiva.

Por fim acreditamos em uma educação melhor, em uma transformação da prática, atitudes, incentivos, no respeito pelas diferenças, na luta para uma inclusão onde não haja distinção dos indivíduos em relação a deficiências, cor, raça e religião.

Referências

BATISTA, C.A.M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. 2.ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BRASIL – Resolução CNE/CEB Nº2 DE 11/09/2001 – **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Conselho Nacional de Educação Básica**, 2001

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/ Secretaria de Educação Fundamental**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 1999.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

ESTADO DO MATO GROSSO DO SUL/CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Deliberação CEE/MS nº 7828/ 05, de 30/05/2005 – **Dispõe sobre a Educação Escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino**, 2005.

FERREIRA, M. E. C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro, RJ, DP&A editora, 2003.

GARCIA, J.V.; BARBOSA, S.C.A.; FREITAS, L.M. **A importância da inclusão social da criança com síndrome de Down**, n.182, out. 2008. Disponível em:

<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=182&doc=13341&mid=2>.

Acesso em 21/05/2012.

GOFFREDO, V. L. F. S. **Educação especial: tendências atuais. Brasília: Associação de Comunicação Educativa**; Roquete Pinto, 1999.

MARTINS, H.H.T.S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v.30, n. 20, São Paulo: USP, maio/ago.2004.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? porquê? como fazer?** – 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. **Todas as crianças são bem-vindas à escola**, disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=46>, 2008. Acesso em 06/05/2012.

PACHECO, J. [et al.]. **Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

RAIÇA, D.; PRIOSTE, C.; MACHADO, M. L. G.. **Dez Questões sobre a educação inclusiva da pessoa com deficiência mental**. São Paulo: Avercamp, 2006.

REICH, W. T. (ed.). **Encyclopedia of Bioethics**. Rev. ed. New York: Macmillan, 1995.

SÁNCHEZ, P. A. A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Revista da Inclusão Especial**, v.1, n.1, Brasília, out. 2005.

SOUZA, N. M. M.; ESPÍNDOLA, A. L. **Apoio Pedagógico na Busca da Inclusão: ações colaborativas entre universidade e escola fundamental**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

UNESCO, **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

O ESPAÇO ESCOLAR E AS ALTAS HABILIDADES

*Marlene Aparecida Barchi Dib
Rosane Aparecida Rabelo Ramalho*

Temos convivido, ao longo dos anos, com o discurso da democratização do ensino, que pressupõe o acesso à escola, a permanência e o sucesso (aprendizagem significativa) do aluno. No entanto, o que temos de fato vivenciado é uma universalização da oferta, sem garantias ou condições de ensino e de aprendizagem que subsidiem a formação do aluno, tanto para o prosseguimento dos estudos, como para a inserção no mundo do trabalho.

Como os sistemas de ensino desenvolvem, de uma maneira geral, um trabalho focado na média, a gestão do trabalho pedagógico que enfrenta, cotidianamente, desafios de toda ordem, requer uma visão mais aprimorada das condições que favorecem uma situação de aprendizagem, bem como dos fatores que se constituem empecilhos para tal. O problema que mais comumente se destaca está relacionado às necessidades educacionais referentes às dificuldades dos alunos em assimilar, compreender, acompanhar os conteúdos que lhe são ministrados (ou aos quais são apresentados), ou seja; evidenciam-se os alunos que estão aquém das expectativas de rendimento escolar e permanecem despercebidos ou não notados aqueles que possuem habilidades diferenciadas, acima da média.

Sabemos que entre os inúmeros fatores que concorrem para o insucesso de muitos alunos configuram-se as práticas excludentes, nos dias de hoje mais evidenciadas em razão das defesas pela inclusão que tem sido amplamente difundida nos meios acadêmicos e que constitui uma importante contribuição para as reflexões e ações referentes às dificuldades cognitivas, bem como para o entendimento e atendimento eficaz aos alunos que apresentam talentos

acima da média, comparados aos seus pares, em um ou mais domínios de capacidade humana.

Neste sentido, em razão dos desafios que são impostos à escola, sobretudo às escolas públicas, com relação às dificuldades de inclusão, ou seja; de atendimento eficiente aos alunos que apresentam altas habilidades, o presente trabalho pretende apresentar uma pesquisa sobre algumas das contribuições bibliográficas a respeito de tal temática, para que a equipe gestora possa, ampliando seus conhecimentos, criar mecanismos e ações mais assertivas e mais receptivas à função humanizadora de educação.

Acreditamos que promovendo o desenvolvimento das potencialidades de tais educandos, com enriquecimento de práticas educativas que respeitem a diversidade inerente ao contexto em questão, estaremos desmitificando a expressão altas habilidades em oposição à genialidade e, ainda, adotando um olhar mais atento aos fatos do dia-a-dia na escola.

Altas habilidades/superdotação

Como parte integrante da modalidade de Educação Especial, as necessidades educacionais especiais de alunos portadores de altas habilidades são cada vez mais discutidas e, por consequência, tornam-se mais evidenciadas.

Discussões científicas sobre talento apontam para o condicionamento de dois fatores que o viabilizam, um deles seria a herança biológica (potencial cognitivo) e a outra seria a influência do meio onde se está inserido (criação de possibilidades), e, embora não se possa, ainda, garantir em qual grau cada um deles colabora para a manifestação do talento, sabe-se que ambos são necessários para tal.

Os potenciais dos portadores de altas habilidades são verificáveis em situações concretas. Constituem na manifestação de habilidades acima da média em oposição a outras que se situam em nível normal ou até abaixo dele, a este fenômeno dá-se o nome de assincronia.

Segundo Ourofino e Guimarães (2007), in Cupertino (2008), as altas habilidades podem ser definidas, exatamente, por essa assincronia: uma pessoa com altas habilidades tem um desenvolvimento desigual nos diferentes aspectos que a constituem e está presente em crianças que não parecem brilhantes, mas se destacam jogando bola, por exemplo. Naquelas que têm raciocínio muito rápido, mas são lentas ao expressá-lo. Em crianças que apresentam dificuldades na alfabetização, mas são destacadamente rápidas e fluentes administrando pequenas vendas e lidando com dinheiro.

No entanto, a expressão altas habilidades, normalmente, é assimilada à questão da genialidade. Neste sentido, Virgulim (2007), aponta as diferenças entre os termos precocidade, prodígio e genialidade, já que tal associação denota os equívocos de uma sociedade que se habituou a relacionar feitos extraordinários à superdotação.

Ela esclarece que as crianças precoces apresentam uma habilidade específica, de forma prematura, em qualquer área do conhecimento, no entanto, o desenvolvimento de suas habilidades estaria sujeito às condições de vida às quais estas crianças ficariam expostas, ou seja, a fatores que determinariam as altas habilidades: nível da habilidade, atributos de personalidade, motivação e estímulo do meio.

Já a criança prodígio, segundo Feldman (1991) apud Virgulim (2007), é aquela que apresenta uma habilidade extremamente especializada, ao nível de um profissional adulto, num determinado campo cognitivo. Um bom exemplo seria Mozart, que tocava cravo aos 3 anos, aprendia com rapidez e compunha aos 7 anos de idade.

No que se referem aos gênios, estes, de acordo com Virgulim (2007), revelam-se nas pessoas cujas contribuições são de suma importância à humanidade e suas capacidades ilimitadas, excepcionais e únicas. Exemplos claros destes feitos figuram Leonardo Da Vinci, Heitor Vilas Lobos, Gandhi, entre outros.

A concepção errônea provoca sérios danos aos alunos PAH (portadores de altas habilidades), uma vez que camufla a identificação de talentos, podendo ser considerados desestimulados ou sem interesse pela escola. Outra suposição bastante recorrente diz respeito ao fato de que o aluno superdotado tem condições de desenvolver-se sozinho, que não necessita de estímulos, nem de acompanhamento especializado.

No entanto, estudos vêm contribuindo para modificar tal conceito, permitindo o entendimento de que os alunos portadores de altas habilidades não são, necessariamente, aqueles que apresentam um grau elevadíssimo de desenvolvimento em todos os domínios da capacidade humana, podem, pois, se sobressair pela observação de um deles ou, em outros casos, pela combinação de vários deles.

Neste sentido, podemos nos remeter ao novo conceito de inteligência, que também vem sendo construído ao longo dos anos. Ela se caracteriza, segundo Freeman e Guenther (2000) como uma maneira individual de organizar e usar conhecimento, sob a influência do ambiente físico e social onde se vive. Assim, as formas antigas de dimensionamento da inteligência (como por exemplo, os testes de Q.I) vêm sendo supridas pelas contribuições contemporâneas, que traçam um novo perfil de capacidades acima da média.

Uma das influências, bastante respeitada, diz respeito à Teoria das Inteligências Múltiplas, apregoada por Howard Gardner. De acordo com Freeman e Guenther

Ele argumenta que as capacidades humanas serão melhor consideradas sob a forma de pelo menos sete inteligências distintas, das quais somente duas, a linguística-verbal e a lógica-matemática, entram nas definições usuais de inteligência. As outras, cinco inteligência espacial (xadrez, pintura), musical (tocar ou apreciar música), quinestético-corporal (esportes, ginástica), interpessoal (habilidades sociais), e intrapessoal (consciência de si), têm sido geralmente

consideradas como talentos especiais. (JOAN FREEMAN E ZENITA C. GUENTHER, 2000, p. 23)

Certamente, as discussões oriundas de tais contribuições favorecem a mudança de paradigmas, de pré-conceitos, de tal forma que as novas representações a respeito das capacidades humanas sejam subsídios para posturas mais engajadas com o desenvolvimento das potencialidades.

O Brasil e a educação especial dos portadores de altas habilidades

Mesmo com um tempo relativamente longo, desde 1920, época em que datam as primeiras pesquisas sobre o tema em questão, no Brasil, há uma carência significativa de produções acadêmicas. Dentre os principais motivos, configuram aqueles característicos que emperram um trabalho desejável com educação em geral e, conseqüentemente, com a educação especial: a falta de informação e de recursos financeiros que afetam inclusive a formação de professores.

De acordo com o documento Um olhar para as altas habilidades – construindo caminhos, o quadro cronológico, transcrito abaixo, são considerados marcos significativos no Brasil:

- 1938: Helena Antipoff chama a atenção da Sociedade Pestalozzi para os bem-dotados
- 1950: Julieta Ormastroni cria o programa “Cientistas para o Futuro”
- 1966/1967: Primeiros Seminários sobre educação dos bem-dotados (Sociedade Pestalozzi)
- 1967: MEC cria comissão para estabelecer critérios de identificação e de atendimento a superdotados
- 1972: Centro Educacional Objetivo – início do atendimento aos superdotados na rede privada
- 1973: Criação da ADAV – Associação Milton Campos para desenvolvimento e Assistência de Vocações de bem-dotados

- 1975: Fundação José Carvalho – aulas de mineração, computação e administração para alunos de baixa renda
- 1975: NAS – Núcleo de Apoio à Aprendizagem do Superdotado
- 1978: ABSD – Associação Brasileira para superdotados
- 1986: Solange Wechsler cria o “Clube de Talentos”
- 1993: CEDET/ASPAT – Centro para Desenvolvimento Potencial e Talento em Lavras
- 1993: Programas para superdotados na Universidade Federal Fluminense
- 2003: Criação do ConBraSD – Conselho Brasileiro de Superdotação
- 2006: Implantação da NAAH/S (Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação)

De acordo com Cupertino (2008), um dos recursos utilizados na identificação do aluno portador de altas habilidades consiste na avaliação dinâmica, a qual pressupõe a participação ativa do avaliado. Difere das formas normalmente utilizadas em avaliação (vinculadas a medições precisas), pois se baseia nas novas definições de inteligência e altas habilidades e nas possibilidades de atendimento total. Alerta que tal identificação só se justifica se for para propor medidas educacionais específicas. Para o atendimento adequado à demanda verificada, torna-se necessária a observação dos comportamentos adotados pelos alunos em situações determinadas, através de: a) observação direta do comportamento; b) avaliação do desempenho; c) escalas de características; d) questionários; e) entrevistas, ou conversas (profundas, prolongadas) com a própria pessoa, com a família, com os professores; e f) testes, desde que usados mais como metáforas da vida real do que em busca de resultados numéricos absolutos. (Fonte: Um olhar para as altas habilidades – construindo caminhos, 2008, p. 25).

Para Freeman e Guenther (2000), a identificação e o atendimento aos portadores de altas habilidades e talentos precisam ser criteriosos e abrangentes, pois, caso contrário,

corre-se o risco do não atendimento à totalidade de capacidades aferidas, ocasionando, assim, perda de potenciais que ficariam sem estímulo.

As autoras apresentam o resultado da pesquisa relativa a quatro métodos de identificação, mais utilizados por programas de provisão educacional para crianças bem-dotadas em vários países, constituídos por Testes de Inteligência, Recomendação de Professores, Recomendação de Pais e Indicação de Colegas.

Salientam que os testes de inteligência que sugerem o cálculo do Q.I (Quociente de Inteligência) e que, por vezes, denotam crenças, valores morais e sociais, implícitos na elaboração dos questionamentos, estão sendo substituídos por outras formas de investigação, que contemplem um perfil mais amplo de capacidades, em oposição a uma representação numérica. O conceito de inteligência está, portanto, ligado à forma como o indivíduo otimiza o conhecimento que dispõe, que fora determinado pelo meio em que vive. Nos casos de medição por testes de Q.I são considerados os mais capazes aqueles cujos pontos alcançados figurem acima do limite pré-determinado, entre 2% a 5% mais altos.

Ressaltam que nos Estados Unidos ocorrem tentativas de ensinar superdotação em laboratório, com foco nas habilidades de "excelência" e "expertise", no entanto, este último é fator de discrepância entre os sujeitos submetidos ao processo e concluem que a motivação, exercício e prática são imprescindíveis em questões relacionadas à aprendizagem.

De acordo com a pesquisa, os professores exercem grande influência sobre seus alunos, sobre as expectativas que têm dos mesmos. As suas análises demonstraram pertinência, mas não foi possível precisar como tais impressões influenciam no tratamento das situações de aprendizagem aos bem-dotados.

Salienta-se que, de acordo com as concepções dos professores, os alunos acima da média, caracterizam-se pela

imensa capacidade de raciocínio lógico, compreensão rápida e curiosidade intelectual, e, conseqüentemente, resultados positivos nas avaliações (notas, menções elevadas).

Outro fator bastante interessante refere-se à variação que tais identificações sofrem em decorrências das diferenças culturais. A pesquisa revelou, numa análise comparativa, que "As estimativas de 400 professores secundários da Alemanha, e 400 dos Estados Unidos, foram comparadas com 159 da Indonésia. Os professores alemães estimaram 3,5 % dos alunos como bem-dotados; os americanos 6,4 % e os indonésios 17,4 % (Dahme, 1996). Mesmo dentro de um só país, os Estados Unidos, porcentagens da população de alunos identificados como bem-dotados variam entre 5% e 10% pelos diversos estados (...)"

Com relação ao método de Recomendação de Pais, considerando-se os traços culturais de cada país, foi constatada uma predominância de meninos sobre as meninas, numa proporção de dois meninos para cada menina. As autoras ressaltam que, consideradas as questões discriminatórias, os meninos se sobressaem mesmo porque adotam comportamentos que chamam mais a atenção, como por exemplo, agressividade, maior grau de exigência, o que converge para a visão que o adulto tem da criança bem-dotada. Por ocasião de uma avaliação mais precisa tais indicações foram comprovadas.

Já no fator Indicação dos colegas, embora os dados recolhidos não tenham sido comparados à outra avaliação, concluiu-se ser bastante escassa a possibilidade de indicações consistentes, pois os desempenhos observados para os meninos e meninas correspondiam ao desejo de ser, apropriados para aquela etapa da vida. Os meninos destacaram-se em habilidades mais próprias deles (aptidão física, por exemplo) e as meninas foram selecionadas por habilidades relativas à linguagem, qualidades sociais e arte.

Como observamos, a identificação de talentos pode ser feita por diferentes pessoas (professores, pais, alunos,

diferentes profissionais da escola) que tenham a capacidade de observação atenta. Quando emitimos no nosso dia-a-dia parecer espontâneos, baseados em algum feito, quando nos surpreendemos com o resultado fruto da ação de outrem, podemos estar diante de um superdotado, no entanto, o receio de que possa haver uma supervalorização de talentos ou, ainda, o conceito equivocado que a maioria das pessoas trazem internalizado, ou seja, o conceito de superdotação como sinônimo de genialidade, omitimos tais opiniões. Sabendo-se, portanto, que estas devem ser entrecruzadas com outras opiniões, observações, diagnósticos e, considerando-se também que uma avaliação pode sofrer mudanças, é interessante trazer à tona tal possibilidade para que não deixemos de proporcionar atendimentos ou encaminhamentos adequados.

Características dos portadores de altas habilidades

Ao nos depararmos com a questão dos superdotados ou portadores de altas habilidades, a ideia que nos perpassa à mente é de indivíduos privilegiados cognitivamente. A habilidade cognitiva é, de fato, a mais citada, pois a noção de inteligência cristalizada ao longo do tempo nos remete a desempenhos acima da média em habilidades intelectuais; capacidades elevadas relacionadas à linguagem, ao raciocínio lógico, por exemplo.

Atualmente, vem se disseminando um rol de potencialidades muito maior, que considera o todo do ser humano, ratificado inclusive pelas novas teorias sobre a inteligência, como é o caso das inteligências múltiplas de Howard Gardner, já citado no início deste capítulo.

As características dos portadores de altas habilidades denotam a complexidade do fenômeno, dada à variedade de prescrições existentes. As descritas abaixo englobam as manifestações intelectuais, afetivas e sociais, criatividade, motivação e liderança e foram indicadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

- Alto grau de curiosidade;
- Boa memória;
- Atenção concentrada;
- Persistência;
- Independência e autonomia;
- Interesse por áreas de aprendizagem;
- Criatividade e imaginação;
- Iniciativa;
- Liderança;
- Vocabulário avançado para a idade cronológica;
- Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de ideias);
- Habilidade para considerar pontos de vista de outras pessoas;
- Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou adultos;
- Habilidades para lidar com ideias abstratas;
- Habilidade para perceber discrepâncias entre ideias e pontos de vista;
- Interesse por livros e outras fontes de conhecimento;
- Alto nível de energia;
- Preferência por situações/objetos novos;
- Senso de humor;
- Originalidade para resolver problemas. (CUPERTINO, 2008, p.33-35)

Tais características, também podem ser subdivididas em habilidades. Desta forma, é possível constatar, habilidade intelectual

- Habilidade para lidar com abstrações;
- Facilidade para lembrar informações;
- Vocabulário avançado para a idade ou série;
- Facilidade para perceber relações de causa e efeito;
- Habilidade para fazer observações perspicazes e sutis;
- Grande bagagem sobre um tópico específico;
- Habilidade para entender princípios não diretamente observados;
- Grande bagagem de informações sobre uma variedade de tópicos;

- Habilidade para transferir aprendizagens de uma situação para outra;
- Habilidade de fazer generalizações sobre eventos, pessoas e coisas;

Quanto à habilidade relativa à criatividade

- Senso de humor;
- Habilidade de pensamento imaginativo;
- Atitude não conformista;
- Pensamento divergente;
- Espírito de aventura;
- Disposição para correr riscos;
- Habilidade de adaptar, melhorar ou modificar ideias;
- Habilidade para produzir respostas incomuns, únicas ou inteligentes;
- Disposição para fantasiar, brincar e manipular ideias;
- Habilidade para gerar um grande número de ideias ou soluções para problemas ou questões;
- Capacidade para levantar problemas.

Em relação às habilidades relacionadas à motivação

- Persistência quando se busca atingir um objetivo ou realizar tarefas;
- Interesse constante por certos tópicos ou problemas;
- Comportamento que requer pouca orientação dos professores;
- Envolvimento intenso quando trabalha certos temas ou problemas;
- Obstinação em procurar informações sobre tópicos do seu interesse;
- Compromisso com projetos de pouca duração;
- Preferência por situações nas quais possa ter responsabilidade pessoal sobre o produto de seus esforços;
- Pouca necessidade de motivação externa para finalizar trabalho que inicialmente se mostrou estimulante.

Com relação às habilidades relacionadas à liderança:

- Tendência a ser respeitado pelos colegas;
- Autoconfiança quando interage com colegas de sua idade;
- Comportamento cooperativo ao trabalhar com outros;
- Habilidade em articular ideias e de se comunicar bem com os outros;
- Habilidade de organizar e trazer estrutura a coisas, pessoas e situações;
- Tendência a dirigir as atividades quando está envolvido com outras pessoas;
- Responsabilidade (CUPERTINO, 2008, p.35-36)

O reconhecimento objetivo, a identificação adequada do indivíduo portador de altas habilidades é de fundamental importância para a tomada de medidas educativas eficazes, e significa, também, uma possibilidade de atendimento às carências internas do sujeito, porque, embora não as possa nomear diagnosticar, ele as sente, as percebe.

Fletcher-Janzen e Ortiz (2006, pp. 143-147), citados por Cupertino (2008, p. 42), sugerem alguns cuidados que devem adotar as pessoas que identificam as altas habilidades:

- Desenvolver a autoconsciência: “Em qualquer processo de avaliação, o maior viés está no avaliador.” Temos de ser capazes de mudar de perspectiva, para compreender o que é valorizado no contexto da pessoa avaliada.
- Estabelecer um bom contato e uma relação de confiança, por meio de informações e de uma boa comunicação. A confiança da família em quem avalia reflete diretamente no desempenho da criança.
- Compreender a dinâmica da família e da cultura, de forma que identifique o que é valorizado ali como talento.

- Repensar o que é inteligência, revendo e ampliando suas noções sobre ela.
- Modificar os indicadores de referência: os profissionais do ambiente educacional devem oferecer uma gama variada de atividades, de forma que as crianças possam demonstrar suas habilidades de maneiras diversas das habituais.
- Avaliar de forma justa, respeitando o contexto de onde vem a criança, e usando os critérios iguais para todas.
- Interpretar os dados de avaliação de modo equitativo, e não de acordo com matrizes fixas.
- Planejar intervenções apropriadas para cada conjunto de habilidades, de acordo com cada contexto.

Aspectos culturais do contexto onde estejam inseridos os prováveis portadores de altas habilidades devem, pois, ser respeitados, compreendidos e considerados, quando da avaliação, para que se procure minimizar identificações errôneas, rotulações discriminatórias, entre outros fatores.

Possibilidades de atendimento ao portador de altas habilidades

O atendimento educacional aos portadores de altas habilidades fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, que tem como essência um trabalho que considere, respeite e atenda a diversidade e está previsto em lei.

Das bibliografias consultadas, pudemos constatar que há várias possibilidades de atendimento aos mais capazes, no entanto, sabendo-se da heterogeneidade existente num grupo identificado como tal, há necessidade de elaboração de um plano individual que atenda as potencialidades verificadas, que ofereça oportunidades para exploração das áreas de interesse manifestada pelos alunos, para que estes possam aprofundar conhecimentos e a criação de espaços

para a interação, contribuindo, assim, para potencializar as relações sócio-afetivas.

Dentre as possibilidades mais recorrentes, verificamos os agrupamentos, a aceleração, o enriquecimento e escolas especializadas (salas de recursos).

Os agrupamentos, de acordo com Cupertino (2008), dividem-se em agrupamentos em centros específicos, agrupamentos em salas específicas em escolas regulares, agrupamento parcial/temporal, flexível.

Em centros específicos, o atendimento prestado privilegia os aspectos acadêmico e intelectual em detrimento dos socioculturais. Como o funcionamento se dá num espaço determinado, o contato com os demais alunos fica comprometido, pois há o distanciamento, às vezes, inclusive da família o que provocar um sentimento de isolamento.

Outra forma também criticada diz respeito aos agrupamentos em escolas regulares, onde a comparação entre os pares torna-se inevitável. Neste caso, o que se verifica é uma falsa inclusão, caracterizada pela discriminação.

Já os agrupamentos flexíveis oferecem condições mais favoráveis, já que podem ser realizados de forma mais natural e cuidadosa.

Os alunos identificados como portadores de altas habilidades podem, por vezes, participar de atividades diferenciadas, oferecidas pela própria escola, assim como, dentro da própria sala de aula em trabalhos em grupos produtivos, que respeitem os diferentes ritmos de aprendizagem.

Há também que se considerar a possibilidade de parcerias com a comunidade, que devem ser estabelecidas de acordo com as áreas de interesses dos alunos e que pressupõem planejamento de atividades, elaboração de projetos, encaminhamentos a cursos, os quais visem aprimorar as habilidades já detectadas.

Cupertino (2008) enfatiza que, mesmo sem a pretensão para tal, já podemos constatar algumas iniciativas que podem suprir algumas dessas necessidades, tais como:

- Conscientização através das orientações técnicas para professores e coordenadores das Unidades escolares.
- Espaço físico em algumas escolas.
- Atividades e materiais das Escolas de Tempo Integral (ETIs), oferecidos em turnos diferenciados. Empenho em mudar a legislação. Identificação de alunos com altas habilidades.
- Algumas possibilidades de parcerias.
- As oficinas das ETIs e o programa Escola da Família, na elaboração de cursos, oficinas e atividades voltadas aos portadores de altas habilidades.
- Utilização das salas de recursos, nos mesmos moldes das já existentes, com atividades organizadas por projetos (CUPERTINO, 2008, p.60)

Outra modalidade de atendimento, que tem como objetivo criar condições para que o aluno avance séries/etapas do ensino regular. É uma alternativa bastante ágil que as escolas podem adotar, aproveitando as estruturas física e humana que já dispõe:

A aceleração é uma forma de flexibilizar sistemas educacionais muito cristalizados, desta vez por permitir ao aluno que ele pule etapas da formação regulamentar. Pode-se dar de maneiras diferentes: pela entrada precoce na escola, pela dispensa de cursos, ou pelo estabelecimento de programas de estudos acelerados, flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento. (CUPERTINO, 2008, p. 49)

Embora desejável para todos os alunos, as ações de enriquecimento curricular visam extrapolar os limites do currículo regular e promover a interdisciplinaridade, mediando situações que os estimulem, que lhes permitam avanços, que explorem os seus potenciais, de forma adequada.

Para tanto, há que se dispor de recursos, pois são necessários materiais extras (diferenciados), formação adequada do professor, elaboração de um plano que contemple avaliação periódica, análise de novas exigências que surgirem, e, conseqüentemente, alterações de percurso, sempre que se fizerem necessárias.

Freeman e Guenther (2000) apresentam sugestões sobre maneiras de se organizar o enriquecimento

1. Prover cursos, e formação continuada para professores em serviço, para assistir ao enriquecimento na sala de aula regular.
2. Flexibilizar o ensino formal, com disposição para alterar a rotina: pode ser reorganizado os horários escolares para incluir períodos de aprendizagem independente, com maior ou menor estruturação, orientados ou estimulados por professores interessados (...).
3. Contatos com profissionais bem-sucedidos: as crianças podem se beneficiar da interação, entre outros, com artistas, músicos, cientistas agrários e industriais, empresários, pesquisadores, artesãos, e muitos outros profissionais não primordialmente educadores. Isso pode ser conseguido colocando os alunos em contato com mentores escolhidos.
4. Material extra para enriquecimento – pode ser compartilhado por várias escolas em um centro, ou uma biblioteca escolar, de modo que a criança possa ter permissão para sair da sala de aula e ir trabalhar sozinho. Material de enriquecimento não precisa ser diretamente relacionado com a lição da sala de aula, mas algo interessante e útil para a criança que termina o trabalho escolar mais depressa, como um desafio a mais.(...)
5. Sistemas de apoio ao enriquecimento (...) por exemplo uma Associação de Engenheiros trabalharia com jovens talentosos em matemática. Museus, bibliotecas, galerias de arte (...)
6. Competições – organizadas por grupos e entidades privadas.
7. Universidades e Institutos de Educação Superior podem ser persuadidos, tanto a permitir o uso de suas facilidades

- para trabalhos de enriquecimento, como receber jovens alunos, ou como ouvintes em seus cursos regulares.
8. Modificação no currículo escolar, aumentando o nível de complexidade e desafio, seja através de diversificação de material, de currículo diferenciado, ou compactado, ou pelo agrupamento de alunos ao redor de temas de interesse comum.
 9. Aumentar a profundidade na aprendizagem e a promoção de habilidades de ordem mais alta, especificamente trabalhando com problemas da vida e do mundo real, cotidiano, no sentido de ampliar a consciência social.
 10. Trabalho fora do horário escolar, realizado por especialistas, ou professores preparados para tal, em diferentes formatos, sejam cursos, projetos, discussões, ou outros eventos. Esse sistema em tempo parcial e paralelo pode ajudar a evitar efeitos perturbadores do enriquecimento, tais como a reação dos colegas de turma, certos efeitos emocionais de discriminação, ao mesmo que oferece aos mais capazes a oportunidade de trabalhar no seu próprio ritmo, e conviver com outros pares do mesmo nível em capacidade e interesse. Mas deve-se evitar os pontos fracos dessa alternativa tais como fragmentação da aprendizagem, interrupção no trabalho escolar ou ausência de aulas regulares. (FREEMAN E GUENTHER, 2000, p.127, 128)

Sabemos, contudo, que há outras formas de prover os alunos com altas habilidades, no entanto, entendemos que as elencadas aqui representam possibilidades reais, concretas de atendimento, um suporte para o trabalho do gestor escolar frente às demandas das altas habilidades.

Considerações finais

Se nos atentarmos aos fatos da história da educação relativos à exclusão de pessoas com algum tipo de deficiência ou dificuldades cognitivas, constatamos que a ideia de educação integradora vem sendo disseminada já a um bom tempo, assim, a carência de ações refere-se à

adaptação das escolas às necessidades dos alunos, já que a aceitação das diferenças individuais, a valorização da diversidade humana são mais reconhecidas pela sociedade como um todo.

Dada a gama de atribuições necessárias para atendimento de todas as crianças (deficientes, superdotadas, com dificuldades, provenientes de minorias desprivilegiadas, etc), escolas integradoras seriam aquelas que acolhem, que se interessam, que se sentem desconfortáveis com a situação que se instalou nas redes de ensino, e as escolas inclusivas, desde que devidamente estruturadas, dotadas de profissionais capacitados e de recursos financeiros compatíveis, oferecem as condições necessárias e benéficas ao trabalho com a diversidade.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil (artigo 206)*. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente (lei 8.069/90)*. Brasília: Senado Federal, 1990.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394/96)*. Brasília. Diário Oficial da União, nº 248, de 23 de dez. 1996

_____. *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília:1999.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: 2001.

_____. *Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: a fundamentação filosófica*. Brasília: 2004.

CUPERTINO, C. M. B (org.). *Um olhar sobre as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE, 2008.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca>. Acesso em 10.06.2011

- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS*, UNESCO, 1948. Disponível em: <http://www.unesco.com.br>. Acesso em 10.06.2011
- FERREIRA, W. B. ; MARTINS, R. C. B. *De docente para docente: práticas de ensino e diversidade para a educação básica*. São Paulo: Summus, 2007.
- FREEMAN, J ; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas*. São Paulo : EPU, 2000.
- MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 2 ED. São Paulo: Moderna, 2006.
- MENEZES, E. T de; SANTOS, T. H dos. *Conferência de Jomtien (verbete) Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2002. Disponível em www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario. Acesso em 18/6/2011.
- MITTLER, R. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- STAINBACK, S. ; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

DESENVOLVIMENTO DOCENTE PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO AOS ALUNOS COM INDÍCIOS DE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE VILA VELHA – ES: CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES

*Cleunice Rodrigues Cardoso
Renata Barbosa Vicente*

Altas Habilidades Superdotação (AH/SS)⁸ é um tema, ainda hoje, pouco conhecido. Envolto em muitas crenças populares, profissionais da educação e famílias continuam sem entender quem é esse sujeito, quais suas possibilidades e dificuldades.

Apropriar-se dos conhecimentos científicos pertinentes ao tema é imperativo para os profissionais da educação - em especial para os professores especializados em educação especial - tendo em vista o aprimoramento de sua prática, tornando-os aptos a assistirem aos professores das classes regulares, assim como aos familiares dos alunos com indicativos de AH/SD, para juntos promoverem a identificação e o Atendimento Educacional Especializado desses alunos buscando incluí-los no contexto escolar e social.

Para tanto, inicialmente o objetivo maior desse estudo é a busca da conceituação teórica, para superar crenças, mitos e começar a entender a sistemática que envolve as pessoas com indícios de AH/SD. No que se acredita ser o ponto inicial, de partida, para identificá-los, orientá-los e incluí-los.

⁸ Será utilizada a terminologia adotada pelo MEC na sua conceituação: Altas Habilidades /Superdotação (AH/SD).

Visando alcançar tal objetivo, usou-se a pesquisa aplicada, numa abordagem qualitativa, de revisão bibliográfica, com enfoque dialético.

A revisão bibliográfica envolve um pouco da história das pessoas com AH/SD, o que demonstra o fascínio que sempre houve, em diversas épocas, nas diferentes culturas, pelos "mais capazes". Pois, segundo Almeida e Capellini (2005), as pesquisas mais recentes e respeitadas na área têm chegado à conclusão de que em todas as sociedades, independente da classe social, credo, cor, etnia, condição socioeconômica ou nível de escolaridade, sempre existiram e existem pessoas com AH/SD.

De acordo com Simonetti (2006), ressignificar concepções e conceitos sobre AH/SD, principalmente quando se tem consciência de que toda prática pedagógica deve sempre partir de um referencial teórico, que por sua vez nos permite afirmar que uma proposta pedagógica inclusiva vai além do recebimento de cada criança com AH/SD individualmente na escola, mas envolve a criação de ambientes onde todos tenham acesso e sucesso na aprendizagem por meio do currículo, tornando-se membros verdadeiros da comunidade escolar e local onde vivem, pois é nesse processo que se encontra a valorização (MITLER, 2003 apud DRAGO, 2005).

Esse processo que é dinâmico e dialético não deve, portanto, estar focado somente nos alunos que apresentam algum tipo de deficiência e ignorar os alunos considerados mais capazes e talentosos, esses também necessitam de atenção especial, visando desenvolver suas potencialidades, para que não sejam levados a tornarem-se médios, reduzindo suas expectativas e nível de produção (GUENTHER, 2000).

Não há como separar AH/SD dos diversos conceitos de inteligência e nem deixar de explanar um pouco do que ambos têm em comum. Visto que, foram os diversos estudos sobre a inteligência que contribuíram, ora positivamente, ora negativamente, para os estudos

específicos na área de AH/SD. Conhecendo melhor os conceitos e concepções relacionados à AH/SD, percebe-se que identificar e atender aos sujeitos com indicativos de AH/SD não é tarefa simples.

Vários são os entraves encontrados nesse percurso, gerando assim muitas contradições no que diz respeito à concepção dos professores de sala de aula regular quanto ao aluno que apresenta indícios de AH/SD, que geralmente são confundidos como indisciplinados.

Se não forem esclarecidas aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem com informações e por meio de grupo de estudo ou formação continuada, podem inviabilizar o processo de construção de um atendimento educacional especializado no contexto da inclusão escolar e social aos alunos com indícios de AH/SD, que em muitos casos acabam-se evadindo da escola. Por considerar de grande relevância a temática em tela, essa pesquisa, tem por objetivos:

Abordar conceitos científicos pertinentes a área de Altas Habilidades/Superdotação, tais como: conceitos e concepções de teóricos sobre superdotação, gênio, talento, etc,

Refletir e discutir concepções que os professores têm em relação aos alunos com indícios de AH/SD;

Apresentar como o município de Vila Velha – ES vem se colocando no movimento de implantação para o Atendimento Educacional Especializado em AH/SD;

Fomentar a formação de professores para o AEE em AH/SD e o desenho do projeto para implantação da Política Atendimento aos alunos com indícios de AH/SD.

Altas habilidades/superdotação: um breve histórico

Historicamente, encontram-se registros antigos sobre o interesse de diversas sociedades por pessoas bem dotada, demonstrando que sempre houve um fascínio pelos "mais capazes".

Na Grécia, Platão já defendia que crianças com inteligências superiores - conhecidas como "Crianças de Ouro" - deveriam ser, desde cedo, orientadas e treinadas pelo próprio Platão para assumirem papéis de liderança no Estado (ALENCAR, 2001).

A autora, ainda destaca que na cultura chinesa essas crianças eram consideradas como "divinas" ou "mais sagazes" sendo muito valorizadas, principalmente por sua imaginação criadora. Elas eram identificadas através de testes e encaminhadas ao Palácio Imperial onde recebiam atendimento especial para assumirem, mais tarde, postos do governo.

Segundo a autora, existem ainda registros de cidades como Constantinopla, no século XI que recrutavam meninos fortes e inteligentes, trabalhavam suas potencialidades, visando capacitá-los a servirem ao Império.

Atualmente, países como EUA e Canadá, por entenderem que os problemas e desafios de suas sociedades terão mais chances de ser resolvido se partirem de indivíduos mais competentes e capazes, tanto intelectualmente como criativamente e objetivando gerar grandes cientistas, inovadores e produtores de conhecimentos, vem reconhecendo a importância e a necessidade de criar condições adequadas ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos com AH/SD, através do oferecimento de diferentes modalidades e programas, cujos objetivos são voltados para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses alunos. É importante ressaltar que para identificar esses alunos, são usados testes psicométricos, que priorizam a capacidade intelectual e acadêmica (ALENCAR e FLEITH, 2001).

No Brasil, em 1924, Ulisses Pernambuco, médico psiquiatra, deixou temporariamente de clinicar para tornar-se diretor da Escola Normal de Recife e, preocupado com a educação diferenciada para o superdotado, recomendou que

testes de inteligência fossem aplicados nas alunas que queriam ingressar no curso normal.

Em 1929, segundo Delou (2001), com a reforma dos ensinamentos: primário, profissional e normal no Rio de Janeiro, tentou-se o primeiro atendimento especializado aos alunos superdotados, porém como a iniciativa não foi sistematizada e nem legalizada pelas políticas públicas estaduais e federais, não houve garantia dos direitos legais para esses alunos.

A gênese dos atendimentos especializados aos alunos com indicativos de AH/SD aconteceu realmente com a vinda de Helena Antipoff para o Brasil.

Em 1932, Antipoff fundou em Belo Horizonte, a Sociedade Pestalozzi onde eram desenvolvidas atividades como literatura, teatro e música. Foi lá, em 1945, tendo sistematizado os estudos na área - visto que Antipoff tinha formação universitária em Paris e Genebra e dominava o campo da psicologia, em que foram feitos os primeiros atendimentos sistematizados com um grupo de alunos bem dotados da zona sul do Rio de Janeiro (CRUZ, 2007).

A obrigatoriedade de atendimento especializado aos superdotados - mesmo não trazendo em seu texto a clareza necessária - veio com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5.692/71, em seu art. 9º: "[...] e os superdotados deverão receber tratamento especial de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação".

A partir de então, diversos documentos legais incluindo as pessoas com indicativos de AH/SD tem sido publicados, ora procurando conceituar os termos que envolve o assunto, ora buscando esclarecer formas de identificação e atendimento dos mesmos, como por exemplo o documento elaborado pelo MEC/SEESP (2007, p.9), Política Nacional de educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define quais são os alunos alvos de atendimento pela educação Especial e dentre eles os alunos com AH/SD

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (grifo meu)

A busca da conceituação teórica

Conceituar termos na área de AH/SD é uma tarefa complexa, porque dentre outros motivos, existe uma variedade de terminologias ligadas a esta área. Entre outras terminologias se encontram: gênio, indivíduo muito capaz, talentoso, bem dotado, criativo, gênio, precoce, aptidões superiores, talento especial, prodígio, sobredotado, capacidade elevada.

As pesquisas mais recentes e respeitadas na área têm chegado à conclusão de que em todas as sociedades, independente da classe social, credo, cor, etnia, condição socioeconômica ou nível de escolaridade, existem pessoas com AH/SD (ALMEIDA; CAPELLINI, 2005).

As autoras também afirmam que ainda não se descobriu a origem das AH/SD, mas que o pensamento dominante é que seja uma combinação de fatores ambientais e causas endógenas, ou seja, genéticas, congênitas e hereditárias.

Como Simonetti (2006) afirma, é muito importante ressignificar as concepções e conceitos sobre altas habilidades/superdotação, principalmente quando se entende que toda e qualquer prática educativa deve sempre partir de um referencial teórico, a partir daqui serão explicitadas algumas dessas concepções e conceitos

discutidos atualmente, iniciando por alguns dispositivos legais e seguidos pelos estudos de alguns autores.

O documento de Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos alunos Portadores de Altas Habilidades/Superdotação e Talentos define que

[...] altas habilidades referem-se aos comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de 'traços consistentemente superiores' em relação a uma média (por exemplo: idade, produção ou série escolar) em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por 'traços' as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registradas em épocas diferentes e situações semelhantes. (BRASIL, 1995a, p. 13).

A Secretaria de Educação Especial (SEESP), por entender que é uma definição mais abrangente adota o seguinte conceito

[...] altas habilidades/superdotados ou talentosos os educandos que apresentarem notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo-produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2002, p. 12)

Landau (1990, *apud* CRUZ, 2007) conceitua as AH/SD através do seu Sistema Interativo de Superdotação, que envolve: estímulo intelectual, estímulo emocional, capacidade do ego, força do ego, motivação e ambiente. A autora complementa sua ideia quando diz

Acredito que superdotação seja um sistema de influências entre o mundo interior da criança e seu ambiente. O meio tem função de desafiar e estimular as habilidades internas da criança (inteligência, criatividade, talentos). Essa interação fortalece o 'eu' do superdotado, tanto no incentivo à sua coragem para arriscar-se, quanto na

motivação de aspectos como envolvimento, perseverança e realização. (grifo da autora, p. 17)

Winner (1998) apresenta três tipos de características atípicas: precocidade, insistência e auto-suficiência, e interesse obsessivo pela área do domínio. Precocidade, porque para Winner todas as crianças superdotadas são precoces, o que quer dizer que desde cedo elas começam a apresentar domínio em alguma área; insistência e autossuficiência, porque essas crianças aprendem mais rápido que seus pares e precisam de pouca ou nenhuma ajuda dos adultos; interesse obsessivo pela área de domínio, porque para a autora essas crianças são naturalmente motivadas e demonstram um interesse frequente pela sua área de interesse.

Stemberg, afirma que seu Modelo de Superdotação: WICS - serve como base para a identificação de pessoas com AH/SD. A sigla em W para Wisdom (sabedoria, bom senso), I para inteligência, C para criatividade e S para lembrar que a dotação é uma síntese pessoal de todos esses atributos (GUENRHER, 2006).

Segundo o autor, inteligência é a capacidade que a pessoa tem de dentro de seu contexto sociocultural, alcançar suas metas, potencializando seus pontos fortes e compensando os fracos. Criatividade é a capacidade de analisar e questionar concepções já existentes, redefinir um problema e assumir riscos. Para completar, sabedoria é saber aplicar a inteligência e a criatividade, com o objetivo de alcançar um bem comum através da imbricação de interesses inter, intra e extra pessoal (CRUZ, 2007).

Rensulli (1986, *apud* PROJETO ESCOLA VIVA, 2002), com seu Modelo Triádico, define a superdotação como a intersecção de três grupos de habilidades que envolvem: capacidade acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa (motivação). Para a criança superdotada ela tem de apresentar este conjunto integrado de habilidades, bem como ser capaz de aplicá-lo a qualquer área

potencialmente importante do desenvolvimento humano. O autor deixa claro que essas três habilidades são fortemente influenciadas pela família, escola ou trabalho e pela própria sociedade em geral.

É importante ressaltar, que os termos superdotação e talento têm sido abordados constantemente pela literatura especializada como tendo dois pontos em comum: se referem a habilidades e estão acima da média da população. Porém, para o senso comum: habilidade intelectual é sinônima de superdotação e habilidade artística é sinônimo de talento (SIMONETTI, 2006). Hallahan e Kauffman (2003, p. 457), assim definem superdotação e talento

Superdotação refere-se à superioridade cognitiva e motivacional de magnitude suficiente para fixar a criança à parte da maioria dos colegas da mesma idade e tornar isto possível para contribuir com algo de valor para a sociedade. Talento refere-se à habilidade, atitude ou realização especial. (apud ALMEIDA e CAPELLINI, 2005, p. 48)

Já Guenther (2000, p. 3), prefere usar os termos capacidades e talentos, ao invés de AH/SD. De acordo com a autora

Salvaguardando imprecisão e conotação da terminologia empregada, as diversas expressões de talentos e capacidades - que originam necessidades educativas diferenciadas - são agrupadas sob o só termo genérico, e mal definido, como "superdotação" ou "altas habilidades".

Seja qual for o termo utilizado ou a conceituação que se faça dele - visto que, ainda não existe uma definição universal nem para os termos AH/SD - o importante é que isto não se torne uma desculpa para ignorar a existência, necessidades e potencialidades dessas pessoas, assim como não deve justificar a precariedade ou inexistência dos serviços de atendimentos as mesmas.

Além disso, Renzulli (apud PÉREZ, 2006), recomenda atenção às finalidades e critérios que serão usados na definição das AH/SD. Segundo o autor, a principal finalidade das conceituações deve estar atrelada ao acréscimo de conhecimento à nossa condição humana e alerta para a utilização desta ou daquela conceituação quando usada para fins políticos, pois são as conceituações adotadas que determinarão a oferta de programas especializados (CRUZ, 2007).

Procedimentos metodológicos

Os sujeitos participantes da pesquisa foram Professores de Educação Especial concursados das áreas de altas habilidades e Deficiência Mental e Professores de sala de aula regular dos anos iniciais de 04 (quatro) Unidades de Ensino Fundamental do Município de Vila Velha - ES.

Para instrumento de coleta de dados utilizamos os seguintes materiais: questionário, registro de relatos de professores e guia de observação.

No que diz respeito aos procedimentos de coleta de dados, na fase exploratória, primeiramente fizemos uma visita às escolas para conversar e articular com o diretor e pedagogo um agendamento de uma reunião com os professores dos anos iniciais para explicação e entrega da Guia de observação dos alunos da sala regular.

O questionário com os professores de educação especial dos envolvidos no grupo de estudo e o relato de alguns professores das escolas onde foram aplicadas a guia de observação, também se tornou um importante instrumento para coleta de dados no que diz respeito às concepções e contradições do conceito de Altas Habilidades/Superdotação.

Importante se faz considerar que, o procedimento para a coleta de dados das análises do questionário, aplicado aos professores de educação especial e leitura de relatos informais de alguns professores dos anos iniciais,

possibilitam a visibilidade de algumas questões importantes relacionadas aos (des) conhecimento sobre os conceitos de altas habilidades/superdotação.

Quanto à interpretação e análise dos dados coletados durante esse trabalho, percebemos que os seis (06) professores de Educação Especial que responderam o questionário aplicado no grupo de estudo, todos eles têm vínculo efetivo com formação acadêmica em curso de licenciatura e três (03) com especialização em Educação Especial Inclusiva e três (03) com especialização em outra área da educação, porém com cursos na área de inclusão e participação em fóruns e seminários de Educação Especial.

Nas questões abordadas acerca de conceitos em Altas Habilidades, Superdotação e Talento, todos demonstraram aquisição de conhecimento sobre o assunto, no qual registramos a seguir três respostas relevantes de alguns dos professores

"A capacidade que o educando apresenta em notável desempenho e/ou elevada potencialidade em vários aspectos isolados ou combinados"(Professor A).

"Diversos são os conceitos. Renzulli apresenta uma conceituação centrada mais na atuação que na potencialidade, onde sustenta um modelo que não se atém no Quociente Intelectual, mas na confluência de 3 fatores: habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e criatividade elevada. Marland define: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora" (Professor B).

"Altas habilidades e superdotação nomeiam crianças com sinais de habilidades superiores em alguma área do conhecimento. No entanto, a palavra "superdotado" nos remete erroneamente ao "super-herói", a um indivíduo com capacidade excepcional. Já a pessoa talentosa apresenta um talento significativamente superior população em geral em algum campo específico" (Professor C).

Um outro ponto a destacar nas respostas dos professores, consiste nas leituras mencionadas por eles a respeito da temática deste estudo e o conhecimento sobre os aspectos legais no âmbito da Educação Especial que, segundo os professores, dão o suporte teórico para que na prática do cotidiano escolar possam identificar os alunos talentosos ou com indícios de AH/SD que se destacam dos demais alunos.

Embora os professores do grupo de estudo, tenham demonstrado importante conhecimento e segurança no trabalho a ser desenvolvido nas quatro escolas selecionadas, alguns entraves foram encontrados para a realização do trabalho, mas que, no entanto, serve como importantes pistas para que a Equipe de Educação Especial Inclusiva do município possa refletir na busca de meios e condições de intervenção para minimizar as dificuldades encontradas nas escolas por parte dos professores de sala regular.

De acordo com os professores, o momento de ida às escolas previamente agendada para reunir com os professores de sala regular dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogos e diretores, foi marcado por duas das escolas por momentos de grande tensão pela falta de receptividade dos pedagogos, desinteresse dos professores em conhecer a proposta de trabalho a ser realizada pela equipe de Educação Especial com os alunos com indícios de AH/SD e resistência quanto à colaboração no sentido de preenchimento das Guias de Observação.

Segundo relatos do grupo de estudo, na Escola "A", a pedagoga do turno matutino não oportunizou momento para que fosse disseminada a proposta de trabalho aos professores, e as Guias de Observação foram entregues para a professora de Educação Especial e recolhidos após duas semanas. No turno vespertino, houve grande interação com os professores, porém segundo a pedagoga os professores se recusaram fazer o preenchimento da Guia de Observação.

Na Escola "B", a visita aconteceu somente no turno matutino. Os professores durante a reunião apresentaram uma postura inadequada para o momento, levantando questões inoportunas e depreciando o trabalho da Educação Especial. Mesmo assim, cinco fichas das Guias de Observação foram entregues aos cinco professores. No retorno à escola para recolhimento das fichas, somente dois professores fizeram o preenchimento conforme orientação. Os outros três professores entregaram as fichas sem preencher, mas fizeram registros de observações pessoais da visão que tem da educação especial e questionando o início do trabalho com AH/SD por meio do AEE no município de Vila Velha, se a Secretaria de Educação - (SEDU) oferta esse atendimento.

Em contrapartida, nas escolas que aqui denomino como Escola "C" e Escola "D", tudo transcorreu normalmente na reunião durante a exposição da proposta de intenção de iniciar os trabalhos de AEE com os alunos com indícios de AH/SD na rede municipal e explicação do preenchimento da Guia de Observação dos alunos pelos professores de sala de aula com um prazo de duas semanas para retorno e recolhimento das fichas. Para futura etapa de análise do grupo de estudo, na Escola "C" foram recolhidas Guias de Observação de quatro turmas no matutino e cinco turmas no vespertino, totalizando nove turmas. Na Escola "D", foram recolhidas Guias de Observação de cinco turmas no matutino e cinco turmas no vespertino, totalizando dez turmas.

Durante esse movimento de empenho da equipe de Educação Especial com formação continuada por meio de grupo de estudo e com parceria para implantação do atendimento aos alunos com indícios de AH/SD no AEE, tendo em vista que há no município oito professores concursados na área, e outros entraves maiores por parte da responsável pela pasta da Secretaria de Educação do Município de Vila Velha - ES, revelaram-se paralisando os trabalhos e dificultando a continuidade para o ano de 2011.

Políticas em ação

O sistema municipal de Vila Velha é composto por unidades de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, ofertando no período noturno Educação de Jovens e Adultos. O município vem priorizando a realização de concurso público para composição do quadro de servidores do magistério: professores e pedagogos, visando a garantir acesso e permanência por meio de ações educativas integradas e contextualizadas socialmente.

A Educação Especial em Vila Velha a cada ano é ampliada à matrícula de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento nas unidades municipais de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos.

Com relação aos alunos com altas habilidades/superdotação, ações vêm sendo direcionadas para a formação de educadores e sistematização de políticas para atendimento a esses estudantes. Como o município adota o trabalho colaborativo como perspectiva de intervenção, conta com as equipes de: Deficiência Mental, Educação de Surdos, Altas Habilidades/Superdotação e Deficiência Visual. O município dispõe de uma sala de reprodução de material em braile e de ampliação para alunos cegos e com baixa visão no atendimento por meio do trabalho colaborativo e no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de uma política bilíngüe para surdos na escola regular.

A formação docente é assumida como um espaço de aprofundamento teórico-prático, sendo envolvidos, nesse processo, professores de ensino comum, especialistas em Educação Especial, pedagogos e gestores escolares.

Nesse sentido, a Educação Especial Inclusiva do município vem se configurando e estruturando o trabalho tendo como Políticas em Ação o trabalho pedagógico e colaborativo com professor de Educação Especial no turno

de escolarização do aluno e no contra turno o atendimento na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) com o AEE para os alunos da educação especial.

Um olhar prospectivo do trabalho de formação

No ano de 2006, a Secretaria de Educação realizou concurso público para professores de Educação Especial. Dentre as áreas oferecidas no concurso, constavam algumas para professores capacitados na área de Altas Habilidades/Superdotação. Com esse concurso, obtiveram aprovação oito professores, que, no entanto, foram efetivados nesta rede de ensino. Até o momento, não foi identificado na rede municipal uma política instituída para atendimento às demandas de AH/SD.

Sendo assim, esses profissionais vêm atuando no atendimento colaborativo nas escolas com os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. Incomodados com essa questão, a Equipe de Educação Especial Inclusiva, iniciou, desde meados do ano de 2009, um movimento de diálogo com os profissionais da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (SEDU), pelo fato de essa rede de ensino consolidar uma vasta experiência no atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, através do Projeto “Núcleo de Atendimento ao Aluno com Altas Habilidades/Superdotação” (NAAH/S SEDU – ES).

Essa possibilidade de parceria entre a SEDU e o município de Vila Velha deu-se no sentido de receber formação e orientação na construção dessa política de atendimento a essa demanda de alunos. Com essa parceria, foi realizada uma visita ao NAAH/S SEDU – ES para conhecer inicialmente os trabalhos realizados e sistematizar a proposta de formação/orientação.

A formação aconteceu a partir de uma agenda, organizada entre pedagogos e professores do NAAH/S SEDU – ES e com os da Gerência de Educação Especial de Vila Velha que favoreceu a instituição de cinco encontros para

delineamento dos trabalhos que foram realizados da seguinte forma: 1º Encontro (19/08/10) Reunião com os técnicos da equipe central da Secretaria Municipal de Educação e os professores concursados em AH/SD de Vila Velha para apresentação das Políticas de Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação e os princípios e fundamentos dessa perspectiva de intervenção; 2º Encontro (02/08/10) Grupo de estudo: Aprofundamento dos pressupostos teóricos e práticos do trabalho com alunos com indicadores de Altas Habilidades/Superdotação, envolvendo professores AH/SD e do AEE; 3º Encontro (09/09/10): Grupo de estudo: Estudo do instrumento de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação; 4º Encontro (23/09/10) Grupo de estudo: Desenho da proposta de atendimento de AH/SD no município de Vila Velha e 5º Encontro (30/09/10) Palestra com Diretores, Pedagogos, professores de AH/SD e professores envolvidos no AEE sobre a implementação de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. De que sujeitos estamos falando? Que política é essa que buscamos consolidar?

Parceria e parceiros

Após a conclusão dos trabalhos em parceria com o NAAH/S SEDU – ES, que culminou com palestra nos turnos matutino e vespertino com diretores, pedagogos, professores de AH/SD e professores envolvidos no AEE que discursou e dialogou com os profissionais presentes sobre a implementação de atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. De que sujeito estamos falando? Que política é essa que buscamos consolidar? A equipe de Educação Especial Inclusiva durante o segundo semestre do ano de 2010 deu continuidade aos trabalhos de formação continuada em formato de grupo de estudo com um grupo de professores de educação especial das áreas de deficiência intelectual, surdez e AH/SD envolvidos no

processo de construção da política de atendimento aos alunos que se diferenciam dos demais alunos em competências e habilidades nas áreas: psicomotora, intelectual, imaginativa, emocional e dos sentidos segundo Piechowsk (1986).

Nesse sentido, entendemos que a escola necessita se adequar e ampliar as formas e estratégias de ressignificação dos saberes propostos em seu currículo, para assim, a escola estar para todos, onde todos os docentes se sintam preparados para lidar com os diferentes, quer sejam por deficiência ou por apresentarem indícios de altas habilidades/superdotação. Neves-Pereira (2007, p. 24) considera que

Ao pensarmos em uma escola preparada para atuar de modo competente, não podemos desconsiderar a relevância da criatividade como geradora de métodos, conteúdos e habilidades a serem formadas, tanto em alunos como em professores. Será que a escola está preparada para isto? Está pronta para promover a criatividade dos alunos? Está pronta para ofertar um ensino criativo? É capaz de preparar seus educadores para, também, serem sujeitos criativos em sala de aula e fora dela?

No grupo de estudo que aconteceram semanalmente à noite das 18h 30min as 21h nas dependências da UMEF “Sen João Medeiros de Calmom”, o tempo foi dividido em dois momentos: o primeiro momento foi utilizado para socialização de informações gerais, orientação das fichas de registro das atividades desenvolvidas e distribuição de tarefas quanto ao processo de ida às escolas para apresentação da Guia de Observação; no segundo momento os professores discutiam as questões teóricas que futuramente norteariam os trabalhos de Altas Habilidades/superdotação no município de Vila Velha.

É importante ressaltar, que a formação continuada de professores é fundamental para a potencialização dos saberes e práticas pedagógicas tanto para professores da

sala de aula regular, como para os professores que atuam no trabalho colaborativo da educação especial promovendo a inclusão. Dessa forma, para Tardif (2007, p. 235) “equivale a fazer do professor – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação”. É necessário conhecer concepções e conceitos no que diz respeito aos alunos com deficiência e aos alunos com indícios de altas habilidades/superdotação ou alunos talentosos.

O aluno com indício de altas habilidades ou talentoso, com certeza exigirá dos professores atividades pedagógicas que possibilite desenvolver suas habilidades e potencialidades, tornando a sala de aula um espaço desafiador para construção e socialização de conhecimento de forma democrática considerando os alunos com potencial elevado e que se destaca dos demais alunos da sala de aula. Nesse cenário Uano (2002, p. 275), quando diz que

“No processo educativo que tem lugar em sala de aula, há momentos em que se reforça a assimilação; outros nos quais predominam a flexibilidade e a criatividade; outros nos quais se desperta o sentido crítico. Em alguns momentos, os alunos escutam; em outros, opinam e apresentam seus pontos de vista e experiências; ainda em outros utilizam sua criatividade em um projeto especial. Na sala de aula, há momentos de ordem e silêncio e outros de produtividade”.

A escola dentro de uma perspectiva inclusiva precisa privilegiar a pluralidade no contexto educacional com respeito às especificidades dos vários modos de aprender dos alunos, conforme ressalta Rodrigues (2006, p. 302):

[...] a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado – e, desta forma, atinge a qualidade acadêmica e sociocultural sem discriminação”.

Sabemos que, para avançarmos no processo construção de políticas públicas para uma educação de qualidade, faz-se necessário que todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem tenham prática profissional compromissada, e isto envolve o processo de formação continuada individual e coletiva não só de nossos professores, mas também do investimento do Sistema de Ensino ao dar visibilidade as políticas em ação.

Considerações finais

Consideramos por meio desta pesquisa, que os trabalhos de Altas Habilidades/Superdotação no Município de Vila Velha foram iniciados, porém mesmo não sendo reconhecido pelo representante legal da Secretaria de Educação do município, mas com um olhar prospectivo na certeza de que a semente do cumprimento do dever foi plantada para a instituição e implantação da política de atendimento aos alunos com indícios de Altas Habilidades/Superdotação e Talentosos, e que deverá ser regada por todos aqueles que com afinco abraçam e lutam pela inclusão desses sujeitos – sujeitos da aprendizagem. Evidenciando uma realidade que pode ser possível!

Referências

- ALENCAR, E. S. de. *Criatividade e educação do superdotado*. Petrópolis: vozes, 2001.
- ALMEIDA, M. A.; CAPELLINI, V. L.M. F. *Alunos Talentosos: possíveis superdotados não notados*. Revista Educação. Porto Alegre, ano XXVIII, n. 1 (55), p. 45-64, Jan./Abr. 2005.
- _____ e FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

CRUZ, C. *A construção de práticas de atendimento ao aluno com Altas Habilidades/Superdotação no Espírito Santo: alinhando escritos e escutas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, UFES, Vitória. 2007.

DELOU, C. M. C. *Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino*. 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2001.

DRAGO, R. *Infância, educação infantil e inclusão: um estudo de caso em Vitória*. Tese (doutorado em Ciências Humanas educação) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NEVES-PEREIRA, M. S. Estratégias de promoção da criatividade. In: BRASIL (2007). *A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação*. Vol. I. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. Disponível em <http://www.sauna.uvigo.es/reec/volimenes/volumem9/ART8_vol9_n2.pdf> Acesso em 20 de Nov. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. O aluno com Altas Habilidades/Superdotação: uma criança que não deve ser ou é o que deve ser? In: STROBAUS, C. D.; MOSQUEIRA, J. J. M. (Orgs.). *Educação Especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDPUCRS, 2004. Cap. 15. p. 237 a 250.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>
Acesso em 18 de Jul. 2011.

PROJETO ESCOLA VIVA - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, C327 2002, Série 2.

RODRIGUES, D. (2006). Dez *ideias (mal) feitas sobre a educação inclusiva*. In: RODRIGUES, D. (Org.), *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp.299-318). São Paulo: Summus.

SIMONETTI, D. C. *Dotação e talento: indicadores neuropsicológicos*. Vitória: GSA, 2010.

_____. *Altas Habilidades: revendo concepções e conceitos*. Vitória, ABAHSD/ES. 2006. Disponível em: <<http://www.altashabilidades.com.br>>. Acesso em: 7 de Set. 2011.

TARDIF, M. (2007). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.

UANO, L.M. (2002) La creatividad: Um talento exclusivo de los artistas o una capacidade de todo ser humano? *Revista Linhas Críticas*, 8, 265-288.

INCLUSÃO ESCOLAR DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O ENSINO DE HISTÓRIA EM QUESTÃO¹⁰

*Luis Henrique da Silva
Anna Augusta Sampaio de Oliveira*

Analisando a formação das bases estruturais da educação no Brasil, e particularmente das políticas e ações inclusivas em todo o país, podemos perceber que estamos em um histórico momento de encontro entre três distintas identidades no contexto da escola regular.

A primeira identidade poderíamos denominar "Sujeito-normal". O sujeito da educação regular, da escola regular, do ensino regular; que não pode falar, mas ouvir atentamente, que não pode decidir, mas aceitar o que por ele é decidido, que não pode pensar, pois há quem pense por ele, que deve aprender guardando informação que lhe é entregue, enfim, que não é sujeito ativo diante de suas próprias ações e reflexões, mas passivo receptor do que lhe determinam, por isso, "normal".

Ao encontrarmos e delimitarmos as características deste sujeito presente no universo escolar em questão, conseqüentemente poderemos identificar uma segunda identidade, formada enquanto resultado das mesmas forças constituintes do sujeito-normal, já que a determinação de quem, o que e onde deve aprender, implica dialeticamente a determinação de quem não deve.

Estamos diante da segunda identidade a quem denominamos "não-sujeito", objeto da pobreza, do trabalho

⁹ Este texto é fruto de uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.

escravo, da exploração, do hospital psiquiátrico, da exclusão, do silêncio, enfim, do esquecimento até tornar-se importante à minoria dominante, quando então pode transpor os muros da inexistência e tornar-se democraticamente “sujeito”.

Entendemos que essa transposição começa a ocorrer com maior frequência na ampliação do acesso às séries iniciais do ensino básico, impulsionada pelas demandas de mercado após a década de 20 (que neste sentido em nada difere do impulso direcionador da escola contemporânea) que determina cada vez maior divisão do mesmo espaço entre estas duas identidades, principalmente nas escolas públicas regulares.

Os conflitos gerados a partir deste encontro se ampliam ainda mais no final do século XX na medida em que também outra identidade começa a ter acesso à escola regular como resposta às políticas e ações inclusivas.

O sistema educacional brasileiro, que até então vinha tentando estabilizar-se frente aos desafios inerentes ao encontro entre sujeitos e não-sujeitos, tema freqüente na literatura científica nacional apesar de receber nomes cada vez mais distintos como violência e evasão escolar, *bullying*, vandalismo, transtorno, distúrbio, déficit e mais recentemente dificuldade de aprendizagem, passa por novo desafio ao incluir neste mesmo cenário o “sujeito-especial”.

Trata-se do sujeito da educação especial, da escola especial, da deficiência, da incapacidade, do fracasso; cuja deficiência é quem lhe impede de falar, lhe impede de ouvir, lhe impede de decidir, por isso deve aceitar o que por ele é decidido, cuja deficiência é quem lhe impede de pensar, por isso há quem pense por ele, lhe impede de aprender do jeito que é certo aprender, enfim, que devido à deficiência, que é somente sua, também não é sujeito ativo diante de suas próprias ações e reflexões, devendo ser um passivo receptor do que lhe determinam os especialistas, por isso, “especial”.

Essas três identidades, construídas sobre expectativas tão distintas, agora se encontram para então dividirem, como direito internacional, o mesmo espaço de escolarização que por tantos anos pertenceu a uma só identidade, a do “sujeito-normal”. O que esperar desse encontro?

Será que as mesmas forças que atuaram na constituição destas três distintas identidades apresentadas novamente irão atuar nas tentativas de soma das diferenças para a construção de uma única identidade centrada nas características do “sujeito-normal”, visto que a escola regular é por oprimida natureza, sua formadora?

Se concretizada esta perspectiva, em tese, os sujeitos que não se adequarem à maneira julgada normal de ser e estar poderão ser descartados de maneira sutil, de modo a permanecerem na esteira de produção do que Foucault (2006) denominou “fábrica-escola”, o que significaria tão somente *estar* em uma sala de aula como meros espectadores convidados a assistir tudo o que lá ocorre.

Considerando estatística do Ministério da Educação e Cultura (MEC/SEESP 2006), que apresenta entre 1998 a 2005, o registro de 218.320 novas matrículas inclusivas nas escolas regulares, sendo 65,4% no ensino fundamental, fica então evidente a importância do desenvolvimento de estudos que analisem os primeiros resultados efetivamente alcançados a partir das ações inclusivas que aproximam estas identidades.

Nesta perspectiva, visto que somente em 2005, 43,4% do total destas matrículas foram de alunos com deficiência intelectual, propomos a descrição e análise da concepção dos professores de história e de seus alunos (indicados pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) como adolescentes com deficiência intelectual) matriculados entre 6º e 9º ano das escolas regulares estaduais de uma DRE do interior do Estado de São Paulo sobre êxito no ensino desta disciplina, a partir do esclarecimento das seguintes questões que direcionaram a pesquisa:

Quais as condições iniciais encontradas pelo professor para a realização do seu trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual inseridos no contexto regular de ensino? Qual a forma adotada para o ensino de história segundo estas condições iniciais? O que o professor compreende por êxito no ensino desta disciplina para alunos com deficiência intelectual?

Tratam-se de questões fundamentais que direcionaram todo o percurso de desenvolvimento da pesquisa cujos resultados apresentamos no intuito de fomentar maior discussão sobre especificidades pouco apreciadas até então, como por exemplo, a leitura sobre inclusão que vem sendo construída entre áreas específicas do currículo escolar.

Buscamos em Paulo Freire (2005) o referencial teórico de apoio à análise proposta, por não somente possibilitar uma ampla leitura dos constituintes sócio-históricos deste espaço escolar agora dividido entre “sujeitos-normais”, “sujeitos-especiais” e “não-sujeitos”, mas por traçar perspectivas de atuação sobre esta realidade.

Nos referimos à possibilidade que a teoria nos oferece de perceber que, apesar de estarmos diante do que nos parece uma longa historiografia de opressão, sabermos que a História por sua característica não é sempre exata, retilínea e fatalista, senão que estaríamos diante de uma perspectiva constante e imutável de opressão que dispensaria este olhar científico. Nesta perspectiva, Freire (2005, p.32) lembra que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na História, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos”.

Método

Os dados coletados através de questionários enviados aos professores foram estudados através de Análise Social Discursiva, originalmente constituído por Navarro e Dias

(1994), por moldar-se aos objetivos deste trabalho, pois “não pretende testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las ao final da pesquisa, a intenção é a compreensão” (MORAES, 2003, p.191).

Diante do resultado da aplicação, foram adotados os procedimentos de unitarização (desconstrução do texto original segundo semelhanças de conteúdo), categorização (constituição de unidades de análise) e relacionamento entre os conteúdos das unidades de análise.

Considerando a opção para, neste capítulo, apresentar parte dos resultados deste trabalho, importa ressaltar que temos 11 professores participantes, sendo 8 (oito) mulheres e 3 (três) homens, todos profissionais atuantes no ensino de História entre sexto e nono anos da rede pública estadual de ensino de uma Diretoria Regional no interior do Estado de São Paulo. Somente um participante não é graduado na área, tendo realizado, no ano de 2000, a complementação necessária para sua atuação.

Ao analisarmos os conteúdos relativos a cada tema enumerado, percebemos tanto a existência de informações que divergiam fortemente quanto outras que convergiam à expressão de uma ideia comum sobre este tema. Isso nos possibilitou verificar que estas, se agrupadas, poderiam definir características únicas para cada tema apresentado, o que foi fundamental para a constituição das Categorias de Análise.

Neste sentido, primeiramente separamos os temas alocando-os nos três eixos indicados para nosso estudo, resultando na seguinte disposição:

Eixo 1. Ensino.

- Tema 1.1. Definição de História;
- Tema 1.2. Importância da História;
- Tema 1.3. Habilidades Necessárias;
- Tema 1.4. Implicações das Matrículas.

Eixo 2. Método.

- Tema 2.1. Método de Ensino;
- Tema 2.2. Método de Avaliação;

Tema 2.3. Dificuldades.

Eixo 3. Êxito.

Tema 3.1. Concepção de Êxito;

Tema 3.2. Melhor Experiência;

Tema 3.3. Sugestão de Ensino.

Separados os temas por eixo, analisamos o conteúdo inerente a cada tema procurando observar com especial atenção quais seriam as suas singularidades. O resultado indicou então, a existência das seguintes Subcategorias:

Tema 1.1. Definição de História.

Subcategoria 1.1.1. Produto;

Subcategoria 1.1.2. Experiência Humana.

Tema 1.2. Importância da História.

Subcategoria 1.2.1. Funcional;

Subcategoria 1.2.2. Interpretativa.

Tema 1.3. Habilidades Necessárias.

Subcategoria 1.3.1. Relativas ao aluno;

Subcategoria 1.3.2. Relativas ao professor;

Subcategoria 1.3.3. Relativas ao ambiente;

Subcategoria 1.3.4. Relativas ao relacionamento.

Tema 1.4. Implicações das Matrículas.

Subcategoria 1.4.1. Protecionistas;

Subcategoria 1.4.2. Adequacionistas;

Tema 2.1. Método de Ensino.

Subcategoria 2.1.1. Depositário;

Subcategoria 2.1.2. Significador;

Tema 2.2. Método de Avaliação.

Subcategoria 2.1.1. Devolução Integral;

Subcategoria 2.1.2. Comportamento;

Subcategoria 2.1.3. Aplicação.

Tema 2.3. Dificuldades.

Subcategoria 2.3.1. Relativas ao aluno;

Subcategoria 2.3.2. Relativas ao professor;

Subcategoria 2.3.3. Relativas ao ambiente;

Subcategoria 2.3.4. Relativas ao relacionamento.

Tema 3.1. Êxito.

Subcategoria 3.1.1. Reprodução;

Subcategoria 3.1.2. Significação;

Subcategoria 3.1.2. Comportamento.

Tema 3.2. Melhor Experiência.

Subcategoria 3.2.1. Significação;

Subcategoria 3.2.2. Comportamento.

Tema 3.3. Sugestão.

Subcategoria 3.3.1. Bancária;

Subcategoria 3.3.2. Afetiva;

Subcategoria 3.3.3. Libertária.

Conhecendo as Subcategorias, pudemos perceber um constante e velado antagonismo entre concepções Bancárias e Libertárias de educação, cuja forte presença nos eixos indicados parece ter determinado todas as demais características, por isso constituindo-se nas Categorias de Análise amplamente discutidas por Freire (2005) a serem analisadas neste trabalho: Ensino Bancário e Ensino Problematizador, Método Depositário e Método Significador, Êxito Bancário e Êxito Libertário.

Todo o processo que desenvolvemos para chegar às Categorias de Análise que acabamos de apresentar, bem como os fundamentos referentes a cada subcategoria, poderá ser observado no quadro 1:

EINO 1	TEMAS	SUBCATEGORIA	CATEGORIA	FUNDAMENTAÇÃO
ENSINO	Definição de História	Produto	BANCÁRIO	A História é definida enquanto produto que ganha conotação real ou literária, pertencente a espaço e tempo distintos do presente, e que devem ser entregues a outra pessoa como espécie de informe jornalístico.
	Importância da História	Funcional		Ferramenta que deve cumprir função claramente não significativa e imediata.
	Habilidades Necessárias	Relativas ao aluno		Habilidades que o aluno deve possuir ou desenvolver na escola ou em casa para aprender História.
		Relativas ao professor		Habilidades que o professor deve possuir ou desenvolver para ensinar História.
	Implicações	Protecionistas	A matrícula dos alunos com deficiência intelectual implica em dificuldades para manutenção do padrão comum de ensino, logo, sua presença é vista como incômodo	
	Definição de História	Experiência Humana	PROBLEMATIZADOR	A História é considerada toda experiência humana documentada ou não, grandiosa ou corriqueira, cujo protagonismo não é restrito aos grandes nomes da História.
	Importância da História	Interpretativa		Ferramenta de significação do ser humano e do espaço onde encontra-se inserido, não limita-se a "interpretação", mas vê nela condição fundamental de transformação.
	Habilidades Necessárias	Relativas ao ambiente		Relacionadas à inexistência de características impeditivas ou limitadoras relacionadas à estrutura física e administrativa escolar.
Relativas ao relacionamento		Facilidades criadas a partir do relacionamento aluno x professor x aluno na sala de aula, para o aprendizado de História.		
Implicações	Adequacionistas	A matrícula dos alunos com deficiência intelectual implica em dificuldades para manutenção do padrão comum de ensino, porém, sua presença é vista como oportunidade de reflexão e aprendizagem.		

EINO 2	TEMA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA	FUNDAMENTAÇÃO
MÉTODO	Método de Ensino	Depositário	DEPOSITÁRIO	O ensino é momento de entrega do conhecimento que deve ser guardado pelo seu receptor, e somente entregue quando solicitado.
	Método de Avaliação	Devolução Integral		Consiste em verificar a capacidade do aluno em reproduzir integralmente uma informação que lhe foi entregue.
		Comportamento		Consiste em verificar o comportamento do aluno na sala de aula.
	Dificuldades	Relativas ao professor		Dificuldade que o professor encontra para ensinar História.
		Relativas ao aluno	Dificuldades que o aluno apresenta para aprender História.	
	Método de Ensino	Significador	SIGNIFICADOR	O ensino é momento de conhecer as possibilidades de aplicação da história enquanto ferramenta de significação.
	Método de Avaliação	Aplicação		Consiste em verificar a construção de significado de algo que pode ou não ser delimitado pelo professor, a partir da utilização do conhecimento construído através do estudo da História
	Dificuldades	Relativas ao ambiente		Dificuldades criadas a partir de características impeditivas ou limitadoras relacionadas à estrutura escolar.
Relativas ao relacionamento		Dificuldades criadas a partir do relacionamento aluno x professor x aluno na sala de aula.		

EIXO 3	TEMA	SUBCATEGORIA	CATEGORIA	FUNDAMENTAÇÃO
ÊXITO	Êxito	Reprodução	BANCÁRIO	Quando o aluno reproduz fielmente uma informação que lhe foi transferida durante as aulas
		Comportamento		Quando o aluno apresenta bom comportamento na sala de aula.
	Melhor Experiência	Comportamento		Quando o aluno apresentou bom comportamento na sala de aula
	Sugestão	Bancária	LIBERTÁRIO	Sugere adequação necessária para que o receptor da informação possa adequar-se ao método de entrega do conhecimento
		Afetiva		Sugere carinho, amor, amizade, cuidado, paciência, como fundamento para ensino de história a alunos com deficiência intelectual.
	Êxito	Significação		Quando o aluno compreende e utiliza de forma correlativa o conhecimento histórico como ferramenta de significação.
	Melhor Experiência	Significação		Quando o aluno compreendeu e utilizou de forma correlativa o conhecimento histórico como ferramenta de significação.
	Sugestão	Libertária		Sugere construir o conhecimento histórico a partir da experiência social do aluno

Quadro 1. Representação e fundamentação dos eixos de análise.

Passamos à apresentação e discussão dos dados que irão auxiliar nossa compreensão sobre as características do Ensino e da História após a matrícula e frequência dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares estudadas.

Procuraremos compreender como esta contraditória dinâmica promovida pelo que nos parece ser uma espécie de imposição de uma lógica de mercado, que caracteriza o ensino e a História nas condições anteriores à matrícula e frequência dos alunos com deficiência intelectual, responde à inclusão destes novos sujeitos. Quais seriam as mudanças? Quais seriam as permanências? Uma nova dinâmica se configura?

Os dados que nos ajudarão nesta compreensão, resultantes da análise dos questionários enviados aos professores participantes, seguem no quadro 2¹⁰.

¹⁰ No quadro, em "Habilidades Necessárias para o Aprendizado (D.I), Dificuldades e Sugestão de Ensino (D.I), as incidências excedem o número de participantes (11) tendo em vista que cada um teve, naquele momento, direito de apontar mais de uma resposta.

Quadro 2 – Ensino de História após a inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual.

ENSINO																	
Implicações da Matrícula					Habilidades Necessárias para o Aprendizado da História (D.I)												
3	Protecionistas	3	Adequacionistas	3	Não houve	2	Não respondeu	1	Relativas ao Aluno	8	Relativas ao Professor	5	Relativas ao Ambiente	0	Relativas ao Relacionamento	2	Não Respondeu

MÉTODO																									
Método de Ensino (D.I)			Método de Avaliação (D.I)				Dificuldades																		
9	Depositário	0	Significador	2	Não respondeu	5	Devolução Integral	1	Aplicação	2	Comportamento	1	Indefinido	2	Não realiza	6	Relativas ao Aluno	0	Relativas ao Professor	9	Relativas ao Ambiente	2	Relativas ao Relacionamento	1	Não Respondeu

ÊXITO																									
Concepção de Êxito				Aspectos Conclusivos Melhor Experiência (D.I)				Sugestão de Ensino (D.I)																	
4	Comportamento	1	Reprodução	3	Não Alcançou	3	Significação	5	Comportamento	4	Não Alcançou	0	Significação	2	Não respondeu	1	Bancária	11	Afetiva	5	Libertária	1	Não Tem	1	Não Respondeu

Discussão dos Resultados

O conjunto de resultados observados em uma pré-análise dos dados nos mostrou um pouco do direcionamento tomado neste momento de construção das concepções dos professores sobre o ensino de história para os alunos com deficiência intelectual.

Este direcionamento pareceu-nos partir da própria estrutura escolar, que, construída e mantida para o atendimento de grupos específicos de pessoas (cujas diferenças por mais amplas que sejam, encontram-se dentro dos limites do que ainda é considerado "normal"), ao receber alunos cujas diferenças são acentuadamente diferentes da que espera, tenta manter sua organização para continuidade da prática bancária de ensino.

Diante desta perspectiva, o que estaremos observando no momento de encontro entre perspectivas bancárias de ensino, que partem de exigências mercadológicas, e alunos cujas características podem não corresponder completamente às demandas que irá solicitar?

Talvez mais exemplos de exclusão escolar instituídas em novas e ainda mais profundas contradições, já que "a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação bancária" (FIORI in FREIRE, 2005 p.7).

Podemos perceber alguns sinais claros destas contradições co-geradoras de exclusão, desde a indefinição demonstrada pelos professores quanto às implicações das matrículas dos alunos com deficiência intelectual, quando vimos ocorrer certo equilíbrio entre receptividade e incômodo, representadas respectivamente nas subcategorias "Implicações Protecionistas" e "Implicações Adequacionistas":

P1¹¹. [...] sabe que o que eu acabo percebendo é que esses alunos que tem deficiência eles tem um ritmo mais lento né e acaba incomodando o percurso que você pretende seguir (...) essa menina ela é lenta, ela apresenta sempre atrasada, fica tudo com falhas.

Perceba que no momento em que P1 passa a relatar sua experiência no ensino de História para uma aluna com deficiência intelectual, apresenta uma espécie de incômodo cuja origem provavelmente esteja na presença e constância das perspectivas mercadológicas em meio ao ensino de História.

Isso porque, segundo P1, a principal dificuldade que encontra estaria relacionada às características pessoais apresentadas pela aluna em questão, mais precisamente, no fato de que aprende de forma mais lenta que os demais, o que acaba acarretando atraso ao cumprimento do programa estabelecido.

É importante ressaltar que consideramos de fundamental importância a sistematização curricular e pedagógica na educação de todas as pessoas independentemente da presença ou não de uma deficiência. Porém, consideramos ainda mais fundamental a sua construção e efetiva aplicação com foco exclusivo na construção dos meios necessários ao desenvolvimento humano, o que implica na constituição de um difícil “novo olhar” para o tempo investido na garantia de aprendizagem de todos.

Consideramos então, que a perspectiva mercadológica no ensino de História se faz presente no exato momento em que o primordial objetivo da educação, ou seja, a garantia do desenvolvimento humano, parece considerado mero

¹¹ Os nomes dos participantes foram substituídos pelo código P (Professor) seguido do numeral indicador de sua participação (1 a 11).

detalhe diante da grande preocupação quanto ao cumprimento das metas e prazos pré-estabelecidos.

Para compreendermos melhor tal proximidade desta educação com os princípios mercadológicos, basta percebermos que o incômodo dos entrevistados diante desta situação, em quase nada difere do incômodo, por exemplo, de um suposto gerente de fábrica cujo produto não ficou pronto no período e nas condições por ele esperadas devido à presença de um funcionário que não cumpre sua função de acordo com o que dele seria esperado.

Nesta perspectiva, poderíamos claramente perceber que a presença e efetiva participação dos alunos com deficiência intelectual no cotidiano das escolas regulares, tem o potencial de constituir não somente aos professores de História, mas a toda comunidade escolar, meio capaz de promover um novo olhar sobre a educação, que supera a reprodução constante da sujeição e reencontra no "outro" a sua humanidade.

Considerando que a graduação em História comumente aponta através das poucas disciplinas pedagógicas, a humanização do ensino como fundamento de superação do tradicional método bancário de transmissão de informações consideradas importantes à História, a experiência profissional destes professores em um sistema escolar que permanece orientado a responder princípios mercadológicos (em completa oposição à sua formação) tem provocado diversas reações às contradições que vivenciam, e que representam em partes, o processo de construção de vários conceitos sobre os quais têm desenvolvido sua prática pedagógica.

Neste sentido, vimos que a presença dos alunos com deficiência intelectual até o momento não mobilizou modificação do método de ensino amplamente utilizado no

cotidiano ensino de história, ou seja, permanecendo depositário, mas já seria possível percebermos um interessante processo reflexivo presente nas respostas dos professores quanto às habilidades que julgam necessárias para que os alunos com deficiência intelectual possam aprender história, bem como, nas relações que estabelecem entre tais habilidades e as dificuldades que encontram neste desafio, todas, de suma importância à composição de novas práticas de ensino.

Quanto às habilidades consideradas necessárias à aprendizagem de História, os professores que até então enumeram qualidades a serem desenvolvidas somente pelos alunos, quando movidos a pensar no ensino sob perspectiva inclusiva, passaram a refletir quanto à contemporânea orientação de sua atuação e da própria estrutura escolar no processo ensino/aprendizagem.

P08. ah com toda a certeza um número menor de alunos em sala porque tem muita gente e isso acaba atrapalhando o aprendizado de todo mundo né (...) e condições pra que eu possa atendê-los, não tenha que estar segurando o outro que tá pulando a janela.

O excesso de alunos em sala de aula é uma das principais características indicadas pelos professores de História quando pensam nas dificuldades que encontrarão para o ensino aos alunos com deficiência intelectual, e que nos alertam para a necessidade do apontamento de uma importante questão: a inclusão destes alunos não parece inaugurar a exclusão escolar, mas tão somente adicionar ainda novos sujeitos a ela.

Isso porque além da superlotação das salas de aula, situações como a inauguração das famosas “escolas de

lata¹² criadas para atender a população da periferia da maior e mais rica cidade do Brasil, São Paulo, durante a gestão do então prefeito Celso Pitta, demonstram que a organização dos espaços escolares vem considerando alunos, funcionários e professores, enquanto meros objetos que devem permanecer depositados em espaços que insistem denominar “salas de aula”, mas que parecem enormes depósitos ou ainda, grandes e reforçados presídios.

Nesta perspectiva, o olhar científico sobre o ensino bancário no ensino de História não permite observá-lo como singular opção de professores teoricamente despreparados e fechados para a democratização do acesso ao ensino nas escolas regulares, mas como resposta de um cíclico e muito mais amplo processo de opressão.

Por isso, afirmamos que a busca por uma educação libertária necessariamente deve transpor de forma absolutamente aberta a dimensão pedagógica da educação, pois, como aponta Laplane (2007, p.5) “as políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais”.

Esta premente necessidade de transposição da discussão das dimensões pedagógicas na educação fica clara na medida em que nos aproximamos ainda mais da fala dos professores quanto as suas experiências no ensino de História para os alunos com deficiência intelectual.

Quanto às dificuldades que encontram, vimos que houve uma inversão de resultados em relação aos dados indicados nas condições iniciais, pois os professores que até então apontavam dificuldades relacionadas exclusivamente aos

¹² Salas de aula organizadas dentro de contêineres de zinco utilizados para transporte marítimo.

alunos, ao analisarem sua atuação sob perspectiva inclusiva, passam a apontar aquelas relacionadas ao ambiente escolar, praticamente retomando as mesmas elaborações que observamos enquanto relatavam as habilidades necessárias ao aprendizado.

P05. [...] eu acho que deveríamos ter capacitação pra esse tipo de aluno que nós não temos, então a gente recebe na escola este tipo de aluno e a gente fica meio perdido não sabendo o que fazer, porque são muito diferentes e acho que sem preparação para lidar, nada vai dar certo.

Complementando a análise das respostas apresentadas pelos professores quanto às habilidades necessárias ao aprendizado de história, caberia então ressaltar que, apesar da gênese de um olhar crítico que pudemos observar quanto à organização do espaço de sua atuação profissional, as respostas de P05 demonstram que os professores até o momento não contradizem efetivamente estas mesmas perspectivas que encontram, limitando-se à busca por ferramentas para que seja possível ensinar história ao que consideram um novo tipo de aluno.

Neste sentido, é importante sublinhar o importante papel da Educação Especial neste que nos parece ser um propício momento à constituição de novas perspectivas para a educação, e em especial, ao ensino de história, já que os professores encontram-se em plena busca por respostas às demandas que passaram a cotidianamente encontrar.

Uma destas principais demandas que poderiam ser melhor apresentadas aos professores através da Educação Especial, pode ser observada nos seguintes trechos retirados das entrevistas de P07, que resumidamente apresentam uma idéia corrente na fala da grande maioria

dos professores entrevistados: a indispensável necessidade de que os alunos com deficiência intelectual saibam ler para que possam aprender História.

P07. [...] bom, sinceramente eu acho assim, na história o aluno tem que ler, né?...entendeu...tem que conseguir...tem que ler. Se ele não ler não tem jeito de aprender história porque tudo tá ali e ele tem que ter acesso . Não vai adiantar eu ficar falando ou lendo.

Consideramos ser esta uma das principais vias onde se faz necessária a atuação da Educação Especial, pois a prática libertária no ensino de história, capaz de perceber as inúmeras possibilidades de ensino sem pré-requisitos, demanda primeiramente um novo olhar sobre a deficiência.

Estamos certos de que a atuação da Educação Especial através de uma histórica aproximação e diálogo com os profissionais atuantes na escola regular (como vimos, mantidos afastados dos espaços denominados especiais) se faz urgente, já que as opções profissionais no cotidiano escolar são imediatas e não podem esperar pela constituição de uma esperada sociedade inclusiva para a garantia de uma perspectiva libertária no ensino de História, pois é cada vez maior o número de crianças, jovens e adultos desassistidos no interior das salas de aula, conforme vemos no trecho retirado da entrevista de P2.

P2. [...]falta um pouco de atenção mais dos professores e dos colegas da sala de aula (...) ver mais com carinho a situação da criança, a questão de aprendizagem ah... você ensina igual sim só que eu acho que esse aluno que tem dificuldade intelectual ele precisa de ajuda.

O exemplo transmitido por P2 é bastante significativo na medida em que demonstra além da importante reflexão

construída pelo entrevistado a partir de sua experiência de ensino de história para alunos com deficiência intelectual, o distanciamento construído entre professores e alunos, resultante da tradicional prática bancária de ensino de História que ofusca a percepção da humanidade entre ambos.

Vemos então que, ao mesmo tempo em que revelamos processos reflexivos capazes de construir novas perspectivas para um ensino distinto da perspectiva bancária, a falta de informação e a mitificação a respeito da questão da deficiência acabam por contrariamente reforçar a idéia de que ferramentas específicas são as únicas vias de preenchimento das necessidades oriundas da matrícula dos alunos com deficiência intelectual nas escolas regulares. Esta perspectiva desconstrói a reflexão e reinaugura a tradicional transmissão bancária de dados ao sujeito passivo.

Creemos ser também este um importante espaço de atuação da Educação Especial, pois a educação inclusiva, apesar de passar pelo domínio de ferramentas apropriadas à atuação docente com pessoas que apresentam diferenças com origem na deficiência, não se limita a ela, pois reconhece que a mera oferta de “técnicas” para adequação do aluno à educação bancária acaba resumindo o ensino ao simples ato de “informar para especiais” e não promove a esperada construção de um novo olhar para a deficiência, que como vimos, é capaz de trazer à tona a humanidade perdida em tantos anos de perspectiva mercadológica que dogmaticamente determina aos alunos:

P6. [...]você tem que ler, ler, né, analisar o texto, os fatos ali, a importância que teve este momento. Se não ler fica aí complicado porque como que vai fazer né? Eu tentei

muitas vezes pedir pra um amigo ficar do lado e ler, acompanhar. Fica quietinho e acaba prestando atenção .

Diante desta clara permanente preocupação não atendida quanto à aquisição de ferramentas para o ensino de alunos com deficiência intelectual, que lembramos, não promove uma nova concepção de educação, mas a permanência da instituição bancária para transmissão de uma história produto que determina a necessidade de adequação do aluno ao ambiente que lhe é pré-estabelecido, o que os professores estariam concebendo enquanto êxito no ensino de História?

Nas condições iniciais, vimos a existência de contradições na busca da construção de conhecimentos significativos através de avaliações que medem a capacidade de devolução de informações transmitidas durante as aulas.

Quando convidados à reflexão quanto ao ensino de história para alunos com deficiência intelectual, os professores demonstraram manter a avaliação tradicional, ou seja, responsável por medir a quantidade de informações devolvidas corretamente por estes alunos, mas, diante dos resultados negativos, passam a atribuir notas baseadas nos momentos em que os alunos apresentam bom comportamento.

P11. [...] todo mundo sabe que ele não aprende mesmo... (...) e com esse negócio de progressão continuada eu sei que ele vai passar sem aprender então pra quê tanto esforço sabendo já de antemão que não vai dar nada? Eu sinceramente acho que tinham que estar em outro lugar.

As falas dos professores indicam que, de fato, existe um movimento em direção ao completo descrédito quanto à aprendizagem da História que é ensinada aos alunos em

questão, indicando que possivelmente, vêm se constituindo em meio à escassez de sólidas referências quanto aos múltiplos significados socialmente construídos sobre a deficiência intelectual.

Considerações Finais

A elaboração deste estudo nos permitiu um novo olhar para a escola, a inclusão escolar e o ensino de História.

Percebemos que a contínua constituição de sujeitos passivos diante do conhecimento, baseado nos princípios bancários de ensino direcionado às questões mercadológicas, não tem como alvo somente os alunos, mas todos os partícipes do processo ensino/aprendizagem.

Professores de história imersos nesta perspectiva encontram uma série de dificuldades para trabalharem a diversidade em uma sala de aula voltada à competitividade, à aquisição de bens, ao bom emprego, às difíceis vagas no ensino universitário público.

O ensino de história discursivamente voltado à humanização, reorganiza-se neste espaço de modo que promova o cíclico processo de sujeição através da entrega da maior quantidade possível de informações que serão cobradas logo a frente. Não há tempo para o debate, o aprendizado e mesmo à percepção do outro.

A presença dos alunos com deficiência intelectual nas salas de aula regulares, tem o potencial de desmascarar por completo esta organização bancária da educação, pois, se até o momento foi possível “adequar” as diferenças através das ferramentas de dominação presentes no universo escolar, agora não há mais como fazê-lo, pois o aluno com deficiência intelectual não responde a estas

ferramentas da mesma forma que todos os demais. Novas ferramentas de submissão podem não existir.

A dificuldade da dominação deste sujeito no universo bancário do ensino impõe o pensamento sobre sua humanidade, logo, uma possibilidade de superarmos uma longa história de sujeição.

Referências

ALMEIDA, C.D; STRECK, D. *Palavra / Palavração*. in: STRECK, D.R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, C. (org). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005.

BORTOLOTTI, K.F.S. *O Ratio Studiorum e a Missão no Brasil*. Ensaio de história, Franca, v. 8, n. 1, p. 53-72, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. SEB. *Parâmetros Curriculares Nacionais: história*. Brasília, 1998. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_5a8_historia.pdf>. Acesso em: 10/10/2006.

SEESP. *Números da Educação Especial no Brasil*. Brasília, 2006. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=208&Itemid=26>. Acesso em: 12/12/2006.

BUENO, J.G.S. *Educação Especial Brasileira: Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BURKE, P. *A Escola dos Annales (1929-1989): a revolução francesa da historiografia*. São Paulo: Edunesp, 1997.

CRUZ, M.B.A. *O Ensino de História no Contexto das Transições Paradigmáticas da História e da Educação*. In:

NIKITIUK, S.L. (org). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo, SP: Cortez, 2004. p. 73-83.

DIAS, T. R. S.; OMOTE, S. *Entrevista Em Educação Especial: a natureza dos problemas investigados*. Temas em Educação Especial, São Carlos, v. 1, p. 67-80, 1990

_____. *Entrevista em Educação Especial: aspectos metodológicos*. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 3, p. 93-100, 1995.

FORSTER, M.M.S. *Educador / Educando*. in: STRECK, D.R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: Nascimento da prisão*. Petrópolis: 31 ed. Vozes, 2006.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GASPARELLO, A.M. *Construtores de Identidades: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. São Paulo: Iglu, 2004.

GUSMÃO, E.M. *Memórias de quem ensina história: cultura e identidade docente*. São Paulo: Edunesp, 2004.

HOUAISS, A. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. 2.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JANUZZI, G.M. *A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M.C.M. *Matricula de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino: do que e de quem se fala?*. In: GOÉS, M. C. R e LAPLANE, A. L. F

(orgs). Políticas e Práticas da Educação Inclusiva. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 49-68.

LAPLANE, A.L.F. *Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar*. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. (orgs). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2007

LODI, J.B. *A Entrevista: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1971.

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2007.

MENDES, E.G. *Deficiência Mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional*. Tese de doutorado, USP, 1995.

MOLL, L.C. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas na psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORAES, R. *Uma Tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise social discursiva*. Ciência e Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211. São Paulo: EDUNESP, 2003.

NAVARRO, P.; DIAZ, C. Analisis de contenido. In: DELGADO, J.M; GUTIERREZ, J. *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1994.

NIKITIUK, S.L. (org) *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 2004.

OLIVEIRA, A.A.S. *A Entrevista em Educação Especial: questões metodológicas*. In: MARQUEZINE, M.C; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: EDUEL, 2003.

PADILHA, A.M.L. *Possibilidades de História ao Contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial*. 3.ed. São Paulo: Plexus, 2004.

_____. *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

RIBEIRO, M.L.S. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 1991.

ROMANELLI, O.O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SARTORI, J. *Educação Bancária / Educação Problematizadora*. in: STRECK, D.R.; REDIN, E; ZITKOSKI, J.J. (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

VYGOTSKY, L.S. *Obras Escogidas (V): fundamentos da Defectologia*. Madri: Visor, 1997.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Posfácio

A educação inclusiva, ao trazer como pressuposto fundamental o direito ao aprendizado de todos, preferencialmente nos espaços regulares de escolarização, inaugurou no Brasil um intenso movimento de aproximação entre dois espaços e duas histórias que ficaram profundamente separadas durante décadas: a escola comum e a escola especial.

Como superar o estranhamento e a preocupação, consequências naturais e iniciais desta aproximação e partilha de espaços e desafios?

O caminho mais profícuo é a verdadeira abertura para o diálogo, para a formação, para novas leituras e, principalmente, para a transformação individual que tudo isso trará, posto que a diversidade, amplamente presente no cotidiano escolar, se em algum momento da história conseguiu ser acolhida por pequenas adaptações, demanda agora uma revisão mais profunda, o que, potencialmente, revoluciona a escola e devolve a ela sua primordial função de formação da identidade humana.

Não podemos negar que esse caminho é difícil, tortuoso e muito complexo, já que a educação na diversidade não é alcançada em sua plenitude, apenas com métodos supostamente indicados para um grupo ou outro, mas por um conjunto de decisões que perpassam um universo muito maior que o da sala de aula, alcançando além do professor e dos demais membros da comunidade escolar, a família, a comunidade e o poder público.

Instâncias complementares que, se não alcançarem sua devida integração num objetivo comum, não poderão

juntas colherem os frutos de uma educação verdadeiramente democrática e de qualidade.

Os passos na constituição desta parceria já podem ser vistos na medida em que vislumbramos cada vez mais pessoas interessadas na busca pelo cumprimento de seu papel neste contexto, bastando para comprovarmos esta informação, observarmos o enorme crescimento dos cursos de formação (em suas mais diversas modalidades) tendo como cenário a educação inclusiva, os sites especializados no tema e mesmo a literatura na área, que aborda por uma ampla quantidade de vozes e pensamentos, o grande desafio a que todos nós estamos submetidos.

São tempos de transformação de formas de pensar e, conseqüentemente, de agir diante da diversidade em um contexto que, permeado das características determinadas pelo capital, torna o desafio ainda mais complexo.

O grande diferencial nesta longa caminhada de revisão da educação nacional é certamente a corajosa decisão, já tomada por centenas de professores que, de forma velada, anônima, revolucionam a história na silenciosa opção pelo acolhimento em tempos que determinam a seleção e a conseqüente exclusão, como estranha regra que conduz à excelência desprovida do principal elemento que a constitui: o ser verdadeiramente humano.

Prof. Dr. Luis Henrique da Silva

Diretor-fundador da SH Consultoria em Educação e Inclusão Social

Sobre os autores

Adriano Rodrigues Ruiz

Doutor em educação pela FE-USP. Professor aposentado da Universidade Estadual de Maringá e, atualmente, professor do programa de mestrado em educação da Universidade do Oeste Paulista. Tem publicações sobre epistemologia genética; educação matemática; a educação e as tecnologias de informação e comunicação.

arruiz@uol.com.br

Ana Aparecida de Oliveira Machado Barby

Graduada em Pedagogia pela UNICENTRO, Mestre em Educação pela UFPR e Doutora em Educação pela mesma universidade. Professora do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO. Tem experiência e desenvolve pesquisas na área de Educação Especial e Inclusiva, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, inclusão, adaptação curricular, educação especial, aprendizado cooperativo, síndrome de Down e comunicação alternativa.

anambarby@hotmail.com

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Livre-docente em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP - Marília SP). Vice-coordenadora e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação na mesma unidade.

hanamel@terra.com.br

Carla Luciane Blum Vestena

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP-Marília-SP), professora adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste e do

Programa de Pós-Graduação em Educação (UNICENTRO), membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), Coordenadora de Projeto de Pesquisadora junto ao CNPQ. Líder do Grupo de Pesquisa GIEDH – Grupo de Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação (UNICENTRO) e pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Epistemologia Genética e Educação (GEPEGE) da UNESP. Recentemente, coordena o Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Educação, nível Mestrado da UNICENTRO.

clbvestena@gmail.com

Carmen Lúcia Dias

Psicóloga; Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília/SP); Docente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Oeste Paulista (Presidente Prudente/SP); cursa estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/Marília/SP). Tem experiência e desenvolve pesquisas em psicologia do desenvolvimento e aprendizagem; interação professor-aluno; métodos e técnicas de ensino; psicologia cognitiva; desenvolvimento moral. Participação no Grupo de Trabalho (Pesquisa): Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias (Unicamp/Dep. Psicologia Educacional). Pesquisadora/Fapesp (2015-17): Em busca de caminhos que promovam a convivência respeitosa em sala de aula todos os dias: investigando o clima escolar (Instituições: Unicamp; Unesp, Unoeste, UFMS; Fundação Carlos Chagas).

kkaludias@gmail.com

Cátia Sueli Fernandes Primon

Bióloga, Mestre em Genética e Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Especialista em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior. Docente da Universidade Anhanguera de São Paulo e Diretora de Escola da rede Municipal de São Paulo. Desenvolve pesquisas sobre formação de professores para a Educação Básica e o Ensino Superior.

catiaprimon@usp.br

Cleunice Rodrigues Cardoso

Pós-Graduada em AEE UNESP/CAPES/UAB, PROEJA/IFES - Vitória - ES e em Educação Inclusiva pela UCB - Universidade Castelo Branco - Rio de Janeiro - RJ. Graduada em Pedagogia pela FAESA - Faculdades Integradas São Pedro - Vitória - ES. Professora de Educação Especial Área da Surdez na UMEF "Prof^a Nice de Paula A. Sobrinho" / SEMED - Vila Velha - ES. Atua como professora no curso de Formação Pedagógica e Pedagogia com Alfabetização, Estágio Supervisionado em Educação Infantil e LIBRAS - Cariacica - ES.

cleunice.prof@gmail.com

Fábio Marques de Souza

Cursa estágio de pós-doutorado (bolsista PNPd CAPES-MEC) no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduC) da Universidade Federal do Pernambuco (UFPE). Na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), é professor efetivo do curso de Letras-Espanhol, desde 2011, e atua como professor-orientador na linha de pesquisa "Linguagens, Culturas e Formação Docente" do Mestrado Profissional em Formação de Professores. Mestre e Doutor em Educação obtidos, respectivamente, pela UNESP/Marília (2009) e pela Faculdade de Educação da USP

(2014). Licenciado em Letras (UNESP/Assis - 2006) e em Pedagogia (UNINOVE - 2014). Líder do grupo de pesquisa TECLIN - Tecnologias, Culturas e Linguagens, cadastrado no DGP do CNPq. Atua em educação e estudos da linguagem.

fabiohispanista@gmail.com

Lilian Visentin Pedroso

Graduada em História e Pedagogia pela UNICENTRO-PR, especialista em Supervisão Escolar, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Atua como professora de Educação Especial na Rede Pública Estadual e Municipal em Guarapuava- PR.

licapedroso@yahoo.com.br

Luis Henrique da Silva

Licenciado em História e Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). Especialista em História Social / Ensino de História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP) na área "Ensino na Educação Brasileira". Tem experiência como docente no Ensino Fundamental, Médio e Superior, Coordenação Pedagógica e Direção de unidade particular de ensino. Atualmente, é diretor da "SH Consultoria em Educação e Inclusão Social", membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão Social (GEPIS/UNESP/Marília) e pesquisador envolvido no estudo dos processos de ensino e aprendizado de História com foco nos seguintes temas: currículo, ensino de história, formação de professores, inclusão escolar, deficiência intelectual e acessibilidade

lhsilva1@yahoo.com.br

Marlene Aparecida Barchi Dib

Doutora em Políticas Públicas Educacionais - UNESP – Marília-SP; Mestre em Fundamentos da Educação – UEM – Maringá-PR; Especialista em Gestão de Redes Públicas – USP-SP; Graduada em Ciências Físicas e Biológicas e Pedagogia. Atua como Supervisora de Ensino junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Professora universitária no Curso de Pedagogia - IEDA - Instituto Educacional de Assis.

bdib12@gmail.com

Renata Barbosa Vicente

Professora adjunto da Universidade Federal Rural do Pernambuco – UFRPE. Doutora e mestre em Letras - Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo, USP. Graduada em Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). Atualmente, desenvolve pesquisas sobre letramento digital e ensino de língua materna. Participa do grupo de pesquisa Mudança Gramatical do Português - Gramaticalização com estudo de itens e construções em evolução gramatical. Também atua no Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição e Sociedade - LINCS na FFLCH-USP.

renatab.vicente@gmail.com

Rosane Aparecida Rabelo Ramalho

Especialista em Gestão Educacional – IEDA – Instituto Educacional de Assis; Graduada em Letras – UNESP – Assis; Professora Coordenadora da Rede Pública Estadual de Ensino, na Diretoria de Ensino de Assis.

ramalho.rabelo@uol.com.br

Rosenei Cristina Ribeiro Victor Alves

Doutoranda em Educação - UNESP – Presidente Prudente - SP; Mestre em História e Sociedade – UNESP - Assis-SP; Especialista em Gestão de Políticas Públicas e Gestão Educacional; Graduada em História e Pedagogia. Atua como Supervisora de Ensino junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, e professora universitária no Curso de Pedagogia - IEDA - Instituto Educacional de Assis.

juniros@gmail.com

Tatiana Aparecida Barbosa

Psicóloga (UNIFAE), Psicopedagoga (Faculdade São Luís-Jaboticabal); Especialista em Educação Inclusiva e Especial (FINOM-CEIMA); Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UNESP - Marília); Professora atuante no AEE;

tati.ab@ibest.com.br

Terezinha Ap. Pires Barbosa Trevelini

Formada em Pedagogia pela PUC – São Paulo. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado pela UNESP/CAPES/UAB. Professora no CAADE (Centro Atendimento e Apoio ao Desenvolvimento Educacional) de Atibaia – SP.

terezinhatrevelini@gmail.com

Vânia Warwar Archanjo

Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá - RJ (2002), especialista em Educação Infantil pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2004) e Mestre em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP (2009). Atualmente é doutoranda desta mesma Instituição, no Programa em Educação, Arte e História da Cultura (bolsista

CAPES/PROSUP). É docente do Curso de Pedagogia no Centro Universitário Anhanguera/Kroton - SP. Atua nas áreas ligadas à Educação Infantil, Diversidade, Percepção, Didática, Currículos e Educação Especial, especialmente na deficiência visual.

vw.archanjo@bol.com.br

OFICINA DA LEITURA

Este livro, conforme o próprio título sugere, reúne dez textos de vários autores-professores-pesquisadores de diversas correntes teóricas e instituições de ensino, com o olhar focado nos debates e desafios necessários para a prática da educação na diversidade. É um trabalho que comprova a importância do debate acerca da educação especial no cenário contemporâneo, independente do terreno no qual se discute a questão.

