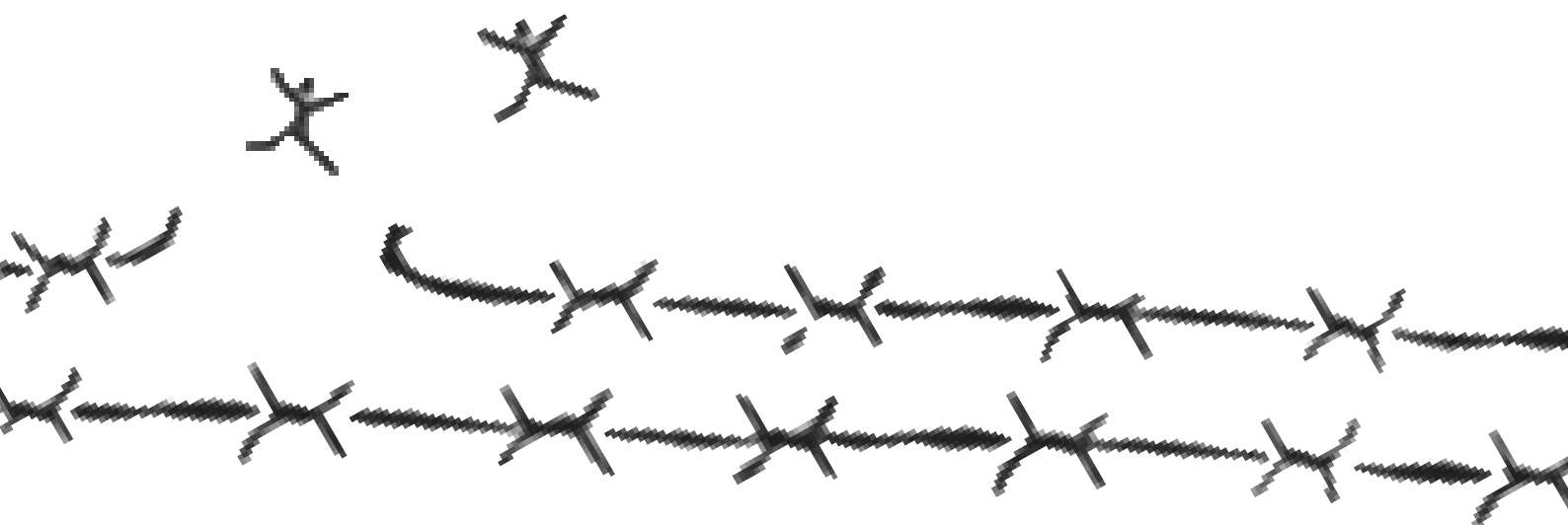


SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS: TECNOLOGIA ASSISTIVA NA ESCOLA INCLUSIVA

**CARLA IMAYARA MEYER DE FELIPPE
CLÁUDIA CAMILA LARA
SUSIE ENKE ILHA**
Organizadoras



**Salas de Recursos
Multifuncionais:
Tecnologia Assistiva
na Escola Inclusiva**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
FURG

Reitor
DANILO GIROLDO
Vice-Reitor
RENATO DURO DIAS
Chefe do Gabinete do Reitor
JACIRA CRISTIANE PRADO DA SILVA
Pró-Reitor de Extensão e Cultura
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Pró-Reitor de Planejamento e Administração
DIEGO D'ÁVILA DA ROSA
Pró-Reitor de Infraestrutura
RAFAEL GONZALES ROCHA
Pró-Reitora de Graduação
SIBELE DA ROCHA MARTINS
Pró-Reitora de Assuntos Estudantis
DAIANE TEIXEIRA GAUTÉRIO
Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas
LUCIA DE FÁTIMA SOCOOWSKI DE ANELLO
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
EDUARDO RESENDE SECCHI
Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação
DANÚBIA BUENO ESPÍNDOLA

EDITORA DA FURG

Coordenadora
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Titulares
ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO
ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA
CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES
CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA
EDUARDO RESENDE SECCHI
ELIANA BADIALE FURLONG
LEANDRO BUGONI
LUIZ EDUARDO MAIA NERY
MARCIA CARVALHO RODRIGUES

Editora da FURG
Campus Carreiros
CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil
editora@furg.br

Integrante do PIDL



Carla Imaraya Meyer de Felipe
Cláudia Camila Lara
Susie Enke Ilha
(Organizadoras)

Salas de Recursos Multifuncionais: Tecnologia Assistiva na Escola Inclusiva



Rio Grande
2023

© Carla Imaraya Meyer de Felipe; Cláudia Camila Lara; Susie Enke Ilha

2023

Designer da capa: Helida Helena Neves Ferrer; Maicon Pereira

Diagramação da capa: Murilo Borges

Formatação e diagramação: Cinthia Pereira

Revisão ortográfica e linguística: Cláudia Camila Lara

Ficha catalográfica

S161 Salas de recursos multifuncionais: tecnologia assistiva na Escola Inclusiva [Recurso Eletrônico] / Organizadoras Carla Imaraya Meyer de Felipe, Cláudia Camila Lara, Susie Enke Ilha. – Rio Grande, RS : Ed. da FURG, 2023.

147 p. : il.

Modo de acesso: <http://repositorio.furg.br>

ISBN 978-65-5754-178-4 (eletrônico)

1. Educação inclusiva 2. Acessibilidade 3. Tecnologias da Educação 4. Diversidade I. Felipe, Carla Imaraya Meyer de II. Lara, Cláudia Camila III. Ilha, Susie Enke IV. Título.

CDU 376

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos – CRB10/2344

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às pessoas sensíveis que lerão os depoimentos de inclusão relatados pelas professoras das classes comuns do ensino regular.

Agradecemos, profundamente, às pessoas que entraram nas nossas vidas e nos inspiraram, comoveram e iluminaram com a sua presença.

Agradecemos às pessoas diferentes que nos mobilizam a desenvolver ações que garantam a Educação Inclusiva, frente à diversidade humana.

Agradecemos ao apoio da equipe de Formação Continuada da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Aos professores pesquisadores, aos professores formadores e aos tutores por partilharem com generosidade sua sabedoria e vivências, oportunizando, junto aos cursistas sucesso no Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva. Também, expressamos gratidão a todos que participaram desse processo com seu apoio e pelas contribuições.

Finalmente, agradecemos às boas energias e iluminação que possibilitaram o sucesso de todos nós.

Carla Imaraya Meyer de Felipe
carlaimaraya@yahoo.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
CAPÍTULO I	
Um olhar sobre a diversidade	9
Tecnologia Assistiva: possibilidades e práticas de acessibilidade e inclusão para os agentes das salas de recursos multifuncionais	10
Carla Imaraya Meyer de Felipe	
Educador: um olhar para a diversidade	16
Ana Lopresti da Silva	
Brincadeiras na aprendizagem: influência na criança autista	20
Carine Aparecida da Silva	
Baixa Visão na Escola: como identificar?	23
Clarissa Ramos Moro	
Deficiência intelectual: inclusão nos anos iniciais	30
Sandra Silva da Luz	
Aquisição da linguagem oral e escrita por sujeito autista	36
Oneida da Silveira Barcella	
Os cuidados na inclusão do epilético	43
Giani Kristini Corrêa	
O olhar do educador sobre a diversidade do educando por meio das inteligências múltiplas nos anos iniciais	48
Vera Lúcia Terra Pereira	
A família e sua importância para o sucesso escolar	53
Vânia Enilda Peters Pieper	
O aluno com Síndrome de Down no contexto escolar	58
Lídia Viana Oliveira	
CAPÍTULO II:	
Aquisição da linguagem oral e escrita	64
Disortografia: uma proposta de intervenção por meio de jogos e atividades de consciência fonológica	65
Susie Enke Ilha	
Aquisição da linguagem oral e escrita	72
Irani Maria da Silva	
Dificuldades na leitura e na escrita apresentadas por alunos da sala de recursos multifuncionais	76
Ana Lúcia Martins Nogueira	

CAPÍTULO III	
O educando e seu talento	82
A estimulação dos alunos com altas habilidades/superdotação: uma reflexão	83
Isabel Cristina Rodrigues Veleda	
Como trabalhar a inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação	87
Mara Elaine Vargas dos Santos	
Quem é o aluno com altas habilidades/superdotação?	92
Maria Regina Ferreira Garcia	
A criança com altas habilidades/superdotação e seu desenvolvimento escolar	97
Ilce Marina da Silva Viana Dias	
Quem é o aluno com altas habilidades	105
Marcia Irene Pasinato	
Mitos nas altas habilidades/superdotação	111
Marcia Giovane Rodrigues	
Hiperatividade ou falta de limites?	116
Carla Correa	
CAPÍTULO IV	
A deficiência visual e suas especificidades	122
A importância do soroban na aprendizagem de matemática na deficiência visual ..	123
Tânia Regina Viegas de Vargas	
Deficiência visual: inclusão social, familiar e educacional	128
Vera Denize Corbo de Avila	
Reflexões sobre a alfabetização do aluno com deficiência visual	132
Paola da Silva Pias	
CAPÍTULO V	
O ser surdo e suas especificidades	137
A autoestima do surdo no contexto familiar	139
Carina dos Santos Guimarães Ramos	
Movimentos e lutas das comunidades surdas no Brasil	142
Maria Goreti Titoni Fraga	
APÊNDICE	147

APRESENTAÇÃO

Vivemos a diversidade diariamente, seja no âmbito familiar, social, escolar e de trabalho, o que falta é a formação para nos constituirmos, coletivamente, como tal.

Com essa proposta, o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, proporcionou, aos professores do ensino regular, aprendizagens, direcionamentos, procedimentos e reflexões sobre estratégias para a inclusão acontecer nas escolas.

Acreditamos na formação de professores atentos às necessidades e, principalmente, às especificidades de seus alunos para que tenham oportunidade e acesso aos materiais de ensino de qualidade e que os façam avançar em suas potencialidades.

Dessa forma, o livro Salas de Recursos Multifuncionais: Tecnologia Assistiva na Escola Inclusiva lança um olhar sobre a diversidade, à aquisição da linguagem oral e escrita, sob o educando e seu talento, à deficiência visual e ao ser surdo e suas especificidades a fim de contribuir para uma formação inclusiva, de fato.

Convém salientar que este livro reporta um apanhado das vivências de inclusão das alunas e das professoras dos cursos de aperfeiçoamento oferecidos nos anos de 2012, 2013 e 2014. Logo, o referencial teórico utilizado nos artigos redigidos pelas alunas é aquele que disponibilizado durante a realização do referido curso. Para suprir a lacuna de referencial teórico mais atualizado, acrescentamos Apêndice com sugestões de livros publicados recentemente.

Ao leitor, oferecemos a (re)leitura desse olhar e que possa constituir-lo mais diverso.

Cláudia Camila Lara
ccamilalara@gmail.com

Susie Enke Ilha
suenke@gmail.com

CAPÍTULO I

UM OLHAR SOBRE A DIVERSIDADE

Professoras formadoras: Ana Lúcia Lopresti da Silva e Carla Imaraya Meyer de Felipe

Tutora: Barbara Terra do Monte

Ementa: Análise crítica sobre o processo Ensino/Aprendizagem e suas interfaces para professores em formação a fim de refletir sobre os direitos legais e pedagógicos dos alunos com necessidades educativas especiais e suas potencialidades, levando em consideração sua singularidade no processo de aquisição de conhecimentos. Apresentar novas estratégias, através dos jogos pedagógicos, como uma forma de incluir-se nos espaços escolares de aprendizagem com aquisição e promoção do Sujeito aprendente.

Conteúdos: Legislação vigente; Novas maneiras de atuação das Salas de Recursos, como Salas Multifuncionais; Intervenções pedagógicas através de jogos pedagógicos; as possibilidades do aprender por meio do jogo; Avaliação e adaptação curricular.

Dinâmicas: Exposição oral; Assistir os vídeos; Reconhecer as atualizações da legislação através de leituras; Exposição e manipulação de jogos pedagógicos e Resignificação e funcionalidade para aquisição de aprendizagens.

Atividades a distância: Individualmente as alunas entregaram tarefas sobre a disciplina, como segue abaixo:

Etapa 1: Analisar e refletir sobre as mudanças necessárias no espaço escolar

Escrever sobre seu ponto de vista, diante desta afirmativa: A escola, frente à demanda de estudantes com necessidades educativas especiais, precisa, urgentemente, possibilitar a vivência de uma variedade de experiências corporais que vão desde os movimentos mais amplos aos mais finos e precisos. Assim sendo, possibilita o desenvolvimento das habilidades viso-manuais mais precisas e delicadas, que são pré-requisitos para a escrita.

Etapa 2: Minhas concepções sobre o PNEE

Baseado no que foi exposto nesta aula e nas suas experiências de inclusão, assim como na rede de atendimento existente na tua comunidade, monte um texto sobre: Inclusão do PNEE, preparação dos profissionais e seu papel na inclusão, o papel da família, o valor histórico cultural da inclusão de PNEE.

Etapa 3: Meus conhecimentos sobre jogos e aprendizagens inclusivas

Modificações e estratégias nas escolas com Salas de Recursos Multifuncionais e como podem ser trabalhadas as PNEEs.

Etapa 4: Conhecimentos e práticas pedagógicas, frente aos principais desafios para inclusão
Faça um estudo de caso, de uma criança da sua vivência profissional, com NEE, descrevendo: o perfil cognitivo, emocional, psicomotor e social do educando e o porquê de estar incluído nos atendimentos da Sala de Recursos Multifuncionais, bem como as estratégias utilizadas para a inclusão da mesma.

TECNOLOGIA ASSISTIVA: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO PARA OS AGENTES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Carla Imaraya Meyer de Felipe*

INTRODUÇÃO

O ser humano, no seu desejo interminável de comunicação, cria inúmeras formas para estabelecer permanentemente contato uns com os outros e com as coisas ao seu redor. Seja qual for sua limitação, o ser humano não terá impeditivo de seu desejo interno de se comunicar, afinal, somos interdependentes. Buscando a comunicação e interação com o meio, o homem através dos séculos vem criando formas que transformam o ambiente. Estas mudanças direcionam a forma como as pessoas comunicam-se, bem como aprendem, lidam e interagem com o conhecimento.

A evolução levou à descoberta de recursos tecnológicos que são de utilidade para a sociedade na medida em que possam ser usados por todos, atingindo a um fim social e ser acessível a todos. Estendendo-se, também, à escola, o crescimento tecnológico criou meios de informação e de comunicação que facilitam o processo ensino-aprendizagem.

APORTE TEÓRICO

Segundo Ivanoff e Carvalho (2010), o desafio não está em simplesmente ensinar ou aprender, mas em ensinar e aprender com tecnologias da informação e da comunicação. A tecnologia passa a assumir um papel importante: o de mediador no processo ensino-aprendizagem. O professor deverá receber formação continuada para que seu ensino seja mediado por tecnologias. Possivelmente, o maior desafio a ser enfrentado é o de qualificar os profissionais para que atuem diretamente com o estudante, e perpassem pela construção de seus conhecimentos com a articulação das tecnologias e a educação.

Desenvolvemos no País um perfil de escola inclusiva, discutindo, desde as esferas federais, as questões de acessibilidade arquitetônica, acessibilidade nos espaços sociais, acessibilidade virtual, acessibilidade ao currículo, acessibilidade a avaliação, entre outras formas de acessibilidade. Cenário este em que os recursos e ferramentas tecnológicas são determinantes nas possibilidades das diferenças encontradas no processo ensino-aprendizagem, na acessibilidade e, consecutivamente, no desenvolvimento da individualidade.

A educação inclusiva, através do uso de recursos de tecnologias, é vista como uma possibilidade de ensino que contribui na escolarização comum. Somando-se a isto, a formação continuada de professores torna-se um processo de atualização constante, considerando as mudanças conceituais nesta área. Portanto, há a necessidade de apropriação de novos processos teóricos e metodológicos para o uso na sala da aula dos recursos pedagógicos de Tecnologia Assistiva (TA). Esta terminologia é utilizada para identificar todo arsenal de recursos e serviços que contribuem, proporcionam e ampliam as habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, conseqüentemente, promovem a vida independente e a inclusão.

* Docente da Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Coordenadora do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A evolução tecnológica caminha ao encontro de uma vida mais fácil, pois há uma infinita lista de recursos que utilizamos no cotidiano, tais como, talheres, canetas, relógios, computadores, telefones celulares etc. E nem sequer os percebemos, pois já estão assimilados em nossa rotina e facilitam o desempenho de funções ou tarefas. Através da tecnologia, uma pessoa com deficiência tem possibilidades de mobilidade, controle de ambiente, acesso aos meios de comunicação, realização de tarefas, dentre outras atividades. O maior objetivo da TA é proporcionar à pessoa com deficiência autonomia, independência funcional, qualidade de vida e inclusão social.

Registrado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008.

para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Esta formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos multifuncionais, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasília, 2008, p. 18-19).

Em 2010, como suporte para a Educação Inclusiva foram implantadas as Salas de Recursos Multifuncionais pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI – MEC) nas escolas da rede pública de ensino básico. As Salas de Recursos Multifuncionais foram equipadas com instrumentos de avançada tecnologia. Elas têm por objetivo apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nestas salas, objetiva-se, também, oferecer através de recursos de TA o acesso à informação e à comunicação, assim como disponibilizar materiais acessíveis que atendem à solicitação pedagógica, por exemplo, impressora em braile, lupas, órteses, regletes, porém, o recurso mais efetivo e eficaz é a formação continuada do trabalho humano. Nestes espaços educativos, o profissional especializado direciona sua atenção para atender a demanda da escola. No entanto, para efetivar o trabalho deste profissional, são necessárias mudanças atitudinais na escola como um todo, com relação à inclusão.

No contexto das tecnologias, pensamos, sobretudo, em permitir que as pessoas com deficiências visuais, com deficiências físicas, com deficiências intelectuais, os surdos, os surdocegos, as pessoas com transtornos do espectro autista, com altas habilidades/superdotação, com transtorno psíquico, com dificuldade de leitura, escrita e/ou matemática ou com transtorno de hiperatividade e déficit de atenção atuem como provedores ativos e tenham a capacidade de transformar a informação em conhecimento através da educação. As tecnologias podem oportunizar ações de acessibilidade e inclusão, ao fomentarmos a TA como uma forma de solucionar a promoção da diversidade das diferenças e das dificuldades que todos encontram.

As salas de recursos multifuncionais fazem parte da Educação Inclusiva porque criam possibilidades aos estudantes utilizarem recursos para acessibilidade, em todos os níveis de ensino. Estas salas dispõem de recursos que possibilitam a estas pessoas condições de acesso à educação, por conseguinte, proporcionam melhoria na qualidade de vida, seja através do crescimento intelectual (acesso a informações e educação), pessoal (possibilidade de se comunicar e formas de entretenimento com outros indivíduos em condições de igualdade) e profissional (ter meios adequados para desenvolver uma atividade profissional, possibilitando a conquista da independência financeira).

Segundo Santarosa (2002), os recursos de TA têm uma enorme proporção podendo ir de um simples par de óculos até complexos sistemas computadorizados que permitem o controle do ambiente e até da própria expressão do indivíduo. Nesse sentido, a escola desempenha a função de oferecer a inclusão sociodigital, sendo, para a maioria dos estudantes com deficiência, o principal espaço de acesso ao conhecimento e aos recursos tecnológicos. Por isso, a formação dos professores é fundamental para que possam dar este suporte científico aos seus alunos, oferecendo aprendizagens significativas, possibilitando o melhor desenvolvimento das habilidades deles a partir de recursos pedagógicos adequados, integrando as tecnologias nas ações educativas e contribuindo para as aprendizagens e inclusão social.

Para Reily (2008), se uma pessoa com deficiência tem ao seu dispor uma educação adequada, capaz de promover as suas potencialidades, estará reduzida a consequência social da deficiência. Assim, Bersch (2006) justifica a necessidade de pensar em TA enquanto possibilidade de viabilizar formas de inclusão digital, educacional e socioeconômica das pessoas com deficiência.

Portanto, a educação inclusiva para ter sucesso depende de uma ação conjunta entre o professor, a família, o professor da sala de recursos multifuncionais e o bolsista mediador que também atua diretamente na sala de aula, auxiliando o estudante. Assim sendo, o que caracteriza um ensino mediado por tecnologias não são as tecnologias nele utilizado, mas sim a proposta do professor frente ao uso das tecnologias. Tais ferramentas são tanto de baixa tecnologia (ex.: órteses artesanais, engrossamento de um lápis, adaptação de móveis, etc.) quanto de alta tecnologia (software, plataformas, sites, ambientes virtuais etc.). A forma da sua funcionalidade, o que se propõe a partir dela e a escolha da tecnologia mais adequada, garantem a acessibilidade e enriquecem a aprendizagem.

Além das propostas do professor a partir das tecnologias para o ensino-aprendizagem, o processo de ensino deve ser contextualizado, envolvendo a escola como um todo, seu projeto político-pedagógico, sua metodologia e seus participantes. Ademais, devemos observar as formas de desenvolver ações de mudanças atitudinais com relação à diversidade humana, conhecendo as necessidades específicas de cada um e buscando através da TA mediar o processo de acesso e permanência na escola, auxiliando a independência, qualidade de vida e a inclusão.

Não obstante, temos a preocupação com a inclusão social e buscamos eliminar as barreiras de acessibilidade, entendida no sentido de que todas as pessoas tenham acesso aos diferentes espaços que possam frequentar. Apesar disto, não se atendem às necessidades específicas da pessoa de ter acesso e permanecer ao meio, portanto, façamos cumprir conforme disposto na Lei 10.098:

Art. 2º Para os fins desta Lei são estabelecidas as seguintes definições:
I – acessibilidade: 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, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2005, p. 67).

Neste sentido, ao aumentar o grau de abrangência do conceito de acessibilidade, permitimos fazer uma releitura da nossa sociedade sob a análise do quanto ela é destinada para poucas pessoas. Um exemplo disso são as modificações dos espaços físicos destinadas aos idosos e às crianças, mas não bastam, pois os meios de comunicação também têm de ser acessíveis.

Nos anos 90, foi desenvolvido o termo desenho universal com o intuito de criar critérios únicos de acessibilidade, dessa forma, Gabrilli (2010) define sete princípios, são eles: 1) *igualitário*: que todas as pessoas possam ter acesso não importando suas limitações; 2) *adaptável*: para diferentes usos ou preferências, por exemplo, um computador acessível

às pessoas cegas ou com baixa visão, equipado com um programa de leitura virtual, tendo a opção para cancelar o som, bem como um mouse para as outras pessoas; 3) *óbvio*: que possa ser compreendido por qualquer pessoa, sem considerar as necessidades especiais; 4) *conhecido*: que possa ser identificado facilmente na linguagem em que estiver, como a legenda em braile; 5) *seguro*: que não forneça risco de acidentes, ou seja, se um elevador tiver sensores só na parte de cima, uma pessoa com baixa estatura ou cadeirante não acionará os sensores para que a porta permaneça aberta e pode acontecer que a porta se fecha antes que ela passe; 6) *sem esforço*: que possa ser usado sem causar desconforto, como torneiras adaptadas com sensores ou alavancas e 7) *abrangente*: que tenha espaço para que possa ser utilizado em qualquer situação, em uma sala de cinema com assentos maiores para obesos ou, então, corredores largos para que um cadeirante possa se locomover. Cumprindo-se esses princípios teríamos toda a sociedade incluída, permitindo o acesso e permanência de todos ao minimizar as diferenças.

Frente a toda esta descrição conceitual, buscamos um contexto mais acessível, pensando na promoção da aprendizagem através das tecnologias. O professor deste processo desempenha o papel de mediador, acompanhando o processo de aprendizagem e desafiando-se a descobrir possibilidades de interação do conhecimento com o uso das tecnologias. Ao escolher as tecnologias para o ensino, o professor deve levar em consideração que o processo de interação do homem com o meio é mediado por elementos de ordem interna e externa. Deste modo, pautamos, temporalmente, este trabalho para refletir sobre os elementos de ordem interna de um estudante que seja diferente dos outros, com ou sem dificuldades de aprendizagem, mas que pode ter outras barreiras na escola que o impedirão de aprender como deveria: com qualidade.

As relações afetivas que se estabelecem entre o professor e o aluno com necessidades específicas proporcionam-nos conhecer mais profundamente as questões que envolvem o afeto e que são de extrema importância para que o professor planeje suas atividades com aquele sujeito. Sabemos que todos os sujeitos têm a capacidade de externar o que sentem e isto é muito visível na prática do professor, há vezes, em que não é uma representação verbal, e sim, é corporal ou gráfica, mas ela se manifesta de alguma forma. A criança no decorrer do processo de ensino é protagonista da ação educativa, e esta relação de afeto construída entre ela e o professor possibilitará uma aprendizagem significativa.

Os elementos da relação do sujeito com o meio, de ordem externa, abrangem o que Vygotsky (1991) fala sobre mediadores culturais, ou seja, instrumentos criados pela espécie humana e que permeiam significativamente a relação do sujeito com as coisas. Dentre estes mediadores, temos tecnologias que ao serem apropriadas pelo sujeito provocam mudanças na sua forma de perceber, simbolizar e atuar no mundo. Este diálogo é fundamental na construção das práticas de ensino inclusivo, centrado nas necessidades específicas dos estudantes, pois o educador deve estar atento ao nível que o estudante se encontra e o que lhe falta descobrir. O professor auxilia, como mediador, entre esses dois pontos, isto é, entre o que o estudante sabe e o que lhe está próximo, mas ainda não descobriu, às vezes, por falta de acesso adequado à informação.

Ambientes que utilizam tecnologias acessíveis descentralizam as ações do professor e possibilitam maior autonomia no processo de aprendizagem. O estudante com necessidades específicas pode explorar os espaços da escola de acordo com as suas necessidades e sinalizando-as para que não seja somente conduzido, sem diálogo, por um adulto que não tem a mesma necessidade dele. Desse jeito, o estudante pode desenvolver, junto ao professor, formas que melhorem seu processo de aquisição do conhecimento e a realização das práticas educativas tanto individuais quanto coletivas. É de suma importância que todos participem de tudo, então, o professor, quando planeja sua aula inclusiva deve pensar em cada um de seus integrantes e como eles aprendem.

Na interação entre os estudantes e o professor é que se podem verificar as trocas de experiências, informação e conhecimento, fundamentais para o processo de aprendizagem.

Refletindo sobre a importância da interação dos indivíduos no grupo, Behar, Kist e Schneider (2004) discorrem que as interações interindividuais tratam de uma relação social que constitui uma totalidade de características novas, transformando a estrutura mental do sujeito. A interação entre dois ou mais aprendizes não é nem a soma de suas ideias, de seus conhecimentos, nem a realidade deles superposta, mas é uma totalidade nova; um sistema de interação que modifica o sujeito na sua estrutura e, portanto, a estrutura do grupo como um todo.

Desta forma, reforçamos a importância das interações entre os estudantes no desenvolvimento do comprometimento e das habilidades na busca para solucionar seus conflitos frente às dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que a interação seja estimulada no grupo, pois minimizará as diferenças liberando energias e talentos disponíveis na sala de aula. Além disso, os anseios podem ser objetivados e alcançados por meio de maiores conhecimentos nos trabalhos grupais, mais contribuições para a aprendizagem e aumentando o campo de visão do grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um segmento da sociedade que vem se redesenhando para atender a todos. O novo desenho da escola não se restringe à sua estrutura física e aos materiais disponibilizados para os professores ensinarem, pois uma escola desenhada para todos é aquela que reconhece que cada estudante é diferente e o seu desafio é identificar esta diferença, para adaptar sua ação pedagógica. Além disso, os professores necessitam de formação continuada para haver preparo para trabalhar com alunos com necessidades educativas específicas, suas diferenças e diversidades.

Estudos evidenciam que os professores se sentem despreparados para lidar com as dificuldades de aprendizagem dos alunos com deficiência e/ou necessidades educativas específicas. Oportunizar uma educação de qualidade deve respeitar cada especificidade dos alunos incluídos e ter conhecimento para lidar com suas especificidades, requer formação continuada.

Apesar da legislação garantir a inclusão de pessoas com deficiência e/ou necessidades educativas específicas nas classes comuns da rede regular de ensino, a escola encontra-se despreparada. Há um processo de in/exclusão na sala de aula, inclusive no espaço físico a estrutura arquitetônica que é inadequada. Adaptações curriculares e pedagógicas, avaliações qualitativas. Desenvolvendo assim, desenvolver questões atitudinais de inclusão.

A Formação Continuada dos Professores deve oportunizar o desenvolvimento da sensibilidade para reflexão da prática docente de forma flexível, mais prática, mais criativa e mais significativa, indo ao encontro das necessidades específicas dos alunos com dificuldades de aprendizagem, utilizando as salas de recursos multifuncionais como ferramenta de inclusão através da Tecnologia Assistiva.

REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A.; KIST, S. O.; SCHNEIDER, D. Em Busca das Interações Interindividuais no RODA. **Revista Educação**, PUCRS, Porto Alegre – RS, ano XXVII, n. 1 (52), p. 169-199, Jan./Abr. 2004. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/378/275>. Acesso em: 20 de janeiro de 2015.

BERSCH, Rita. **Introdução às tecnologias assistivas**: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: 2008.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro, de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 12 de fevereiro de 2015.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducospecial.pdf>

CARVALHO, F. C. de A. IVANOFF, G. B. **Tecnologias que Educam**: ensinar a aprender com as tecnologias da informação e comunicação. Pearson Prentice Hall: SP, 2011.

GABRILLI, Mara . **Desenho Universal** – um conceito para todos. Projeto Gráfico: SP, 2010.

REILY, L. **História, arte, educação**: reflexões para a prática de arte na educação especial. Educação Especial: diálogo e pluralidade. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008.

SANTAROSA, L. M. C. CONFORTO, D. Eduquito: ferramentas de autoria e de colaboração acessíveis na perspectiva da WEB 2.0. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 8, p. 1, 2012 W 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

EDUCADOR: UM OLHAR PARA A DIVERSIDADE

Ana Lopresti da Silva*

INTRODUÇÃO

No ano de 2012, fui para a cidade de Mostardas como professora da disciplina “Um olhar sobre a diversidade”. O gênero textual relato era um dos pré-requisitos para finalizar o curso de Formação Continuada para Aperfeiçoamento de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais. Esse relato deveria ser sobre um indivíduo com necessidades educacionais específicas e eu orientei o trabalho da professora que chamarei de Luz de Ouro e sua aluna será F..

A partir do relato de Luz de Ouro vou desenvolver meu artigo trazendo a prática, o relato da professora, bem como autores como Piaget (1975; 1979); Vigostsky (1991); Fernandez (2001); Winnicott (1975) que darão sustentação teórica ao texto com o objetivo de auxiliar professores regentes.

DESENVOLVIMENTO

A professora Luz de Ouro conta que no ano de 2008 dava aula em uma escola no interior do município de Mostardas/RS. Ela trabalhava numa sala multisseriada com alunos de 1ª a 3ª série, no período da tarde. A escola não tinha prédio próprio, todos os anos eram alugadas casas para que esta funcionasse, sendo essa, anexo de uma outra escola.

Esse contexto mostra o quanto é difícil para a professora criar um espaço educacional que aproxime esse aluno do contexto escolar, deixando este solto, desamparado, sem uma referência de espaço e tempo do seu processo de aprendizagem.

A aluna F. chamou a atenção de Luz de Ouro por ser diferente dos demais do grupo. Além disso, demonstrava uma timidez extrema e chorava muito quando a professora falava com ela, ou seja, poucas eram as respostas que apresentava sobre seu ensino-aprendizado, dificultando muito este processo tão complexo.

Assim como todos, a aluna apresentava algumas limitações, era lenta para fazer as atividades, às vezes, custava muito para entender algo e estava sempre sonolenta.

A professora, certo dia, resolveu conversar com o irmão da aluna, que estava na mesma sala de aula, no entanto, matriculado na 3ª série. Na hora do recreio conversaram sobre sua irmã e ele contou que ela agia assim por ser doente, mas não soube explicar a doença. No mesmo dia, antes de terminar a aula sua mãe foi até a escola conversar com Luz de Ouro e contou que a menina era diagnosticada como epilética.

Para o Dr. Dráuzio Varela, epilepsia é um distúrbio comum a várias doenças. Na verdade, um conjunto de sinais e sintomas que caracterizam determinadas condições e que indicam, por algum motivo, um agrupamento de células cerebrais que se comportam de maneira hiperexcitável. Este processo gera manifestações clínicas, ou seja, crises parciais (desorganização em apenas um hemisfério do cérebro) ou totais (desorganização nos dois hemisférios).

Segundo o psiquiatra Paulo José Rocha Soares, quando um sujeito diante do diagnóstico não é medicado, a cada crise, existe morte de neurônios.

* Pedagoga, Especialista em Deficiência Auditiva e Deficiência Intelectual, Psicopedagoga; aluna de Alicia Fernández, APPOA e Lydia Coriat.

A mãe da menina conta que ela realizava, desde pequena, tratamento com neurologista em Porto Alegre/RS e que não tinha nenhuma crise convulsiva há algum tempo. Além disso, a mãe pediu para ter muita paciência com ela, pois sua autoestima estava “abalada” e sentia-se incapaz de desempenhar qualquer atividade.

O diagnóstico, muitas vezes, termina influenciando no aprendizado. Se a doença está controlada não há morte neuronal, talvez essa criança apresentasse uma lentidão, uma necessidade de apresentarem-lhe o mesmo conceito de várias maneiras, exigindo da professora estratégias metodológicas que instrumentalizem a singularidade do aprender do sujeito.

Luz de Ouro relatou que alguns pais foram à escola especialmente para falar que a referida aluna era uma “coitadinha”, muito doente e podia vir a falecer a qualquer momento por causa das crises. A professora percebeu que a comunidade rotulava a menina, e isso prejudicava seu aprendizado escolar e sua socialização no todo.

Esse episódio faz pensar nas proposições de Vigostsky (1991):

o homem como um ser simbólico, que se constroem coletivamente e cuja capacidade de pensar está ligada à capacidade de sonhar, imaginar e jogar com a realidade, é fundamental para propor uma nova pedagogia da criança (VIGOSTSKY, 1991).

Essa criança já está marcada pela ineficiência, pela falta de autonomia e pela cultura. Todavia, Luz de Ouro olhou sua aluna como um sujeito que vai traçar a maneira como vai aprender. Isso a coloca num lugar de autorização do aprender que só é possível quando o professor que está no lugar de suposto saber acredita que cada sujeito tem possibilidades de ressignificar seus conteúdos e sua leitura de mundo.

A professora a partir dessa situação ficou muito preocupada e sem saber o que fazer para ajudá-la, principalmente, por ser o seu primeiro ano como professora e durante sua vida acadêmica não ter sido preparada para trabalhar com a criança incluída e também não havia conhecido alguém que tivesse epilepsia.

Fica nítido com essa fala da professora que ela não tem preparo acadêmico necessário à inclusão e desconhece as características, os sintomas e as peculiaridades que um sujeito epilético apresenta, sendo assim a inclusão é sustentada por uma acolhida afetiva e não pelas necessidades metodológicas necessárias para que ocorra a aprendizagem.

Ao longo do ano letivo, Luz de Ouro foi construindo saberes, pesquisando e conquistando sua aluna para que pudesse avançar, dentro de suas potencialidades e capacidades. Neste sentido, a prioridade da professora era a de que ela aprendesse a brincar, a interagir com os colegas e que também compreendesse que somos iguais, mas que cada pessoa tem suas singularidades.

Nesse momento, Luz de Ouro, embora sem conhecimento acadêmico, construiu um plano de ação fundamental à inclusão respeitando critérios e necessidades que F. apresentava neste período. Dessa forma, a professora viabilizou um ganho de qualidade na vida de F.

Durante esse período, Luz de Ouro foi fazendo intervenções com a família e obteve importantes informações de como melhor agir com a menina, assim, promoveu uma interação com escola e família. Dessa maneira, a professora deu início a uma relação de extremo valor para o desenvolvimento intelectual, sociointeracionista ensino-aprendizado.

Para Parolin (2003, p. 99), tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo.

Luz de Ouro contou que a turma valorizou o avanço da menina, estimulavam-na a se envolver nas brincadeiras e demais atividades. Ela também relata que no momento do recreio, brincavam todos juntos e a menina estava incluída, a cada dia interagia mais.

O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (1998, p. 22), assegura que

brincar é uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia. [...] Nas brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes, tais como atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e experimentação das regras e papéis sociais.

Com o passar do tempo, a professora conquistou a confiança e a amizade da aluna e da família. Com muita paciência, carinho, dedicação e amor, a referida aluna fez uma aquisição importante em sua vida, a de aceitação. Enfim, a aquisição do letramento, uma conquista que exigiu demais do grupo de alunos, da professora e da aluna, porém enriquecedora para todos.

Ao final do ano, ela foi promovida para 3ª série. Luz de Ouro reconheceu que o vínculo entre professora e aluna fortaleceu por mais de dois anos o trabalho cognitivo, afetivo e social. A professora continua dizendo que os momentos em que passavam com interação lúdica, pedagógica e afetiva elevaram a autoestima de sua aluna.

Luz de Ouro percebeu a importância da aceitação, pois trouxe mudanças na posição em que ela ocupou no grupo de alunos, despertando paixões, mostrando o quanto a inclusão se fez necessária.

O vínculo com Luz de Ouro foi essencial, pois F. desejava estar sempre por perto da professora. As aquisições que a aluna fez durante o ano foram de acordo com suas possibilidades.

Hernández (1998, p. 21) afirma que

a função da escola não é só transmitir conteúdos, mas também facilitar a construção da subjetividade para as crianças e aos adolescentes que se socorrem nelas, de maneira que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo no qual vivem e chegar a escrever sua própria história.

O que a professora relatou nada mais é do que a transferência, isto é, são possibilidades que o sujeito constrói nas relações e nas subjetivações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste relato da professora Luz de Ouro é possível perceber que a diversidade dos sujeitos incluídos em qualquer espaço institucional e social possibilita uma modificação nos profissionais, nos familiares, nos grupos constituídos como aprendentes e nos espaços escolares.

A Formação Continuada provoca uma reflexão metodológica inclusiva, o respeito ao avaliar de maneira contínua, progressiva e em processo, pois a busca é de um ambiente de diversidade e aprendizagem que só ocorre diante da nossa atuação como gestores de políticas públicas na instituição escolar.

No entanto, o grande diferencial deste relato está com o vínculo transferencial que se dá entre educador e educando, na sustentação do desejo de sentir-se pertencente a um grupo. Para o educador na ação de se interrogar o que realmente é ser mediador inclusivo no processo individual de todo seu grupo.

Percebe-se que houve crescimento em todos os aspectos no espaço escolar, sendo necessário reconhecer o direito à inclusão com igualdade de oportunidades e um investimento contínuo na formação destes agentes educacionais, representados na figura do professor regente.

Foi possível observar neste relato que a educadora foi fundamental, pois ela valorizou todas as aquisições da aluna nos aspectos psicomotores, afetivos, sociais e não só as representações na leitura e escrita. Considera-se que a escola viabiliza diversas e múltiplas aprendizagens, no caso da inclusão, não só a progressão acadêmica.

Sem dúvida, a Formação Continuada oportuniza aos profissionais a reflexão da sua prática metodológica, aquisições de novas estratégias e o conhecimento das deficiências e transtornos. Também, oferece uma inscrição singular no processo inclusivo da aprendizagem, apesar das dificuldades existentes.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 1998, V. 02.
- FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**. Porto Alegre: Artemed, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressões e Mudança na Educação**. Porto Alegre: Artemed, 1998.
- PAROLIN, Isabel. **Professores Formadores: A Relação Entre a Família, a Escola e a Aprendizagem – Práticas Educativas**. Positivo Ed. 2003.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: LCT, 1975.
- PIAGET, Jean. **A aprendizagem e conhecimento**. Rio de Janeiro: Freitas e Bastos, 1979.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamentos e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

BRINCADEIRAS NA APRENDIZAGEM: INFLUÊNCIA NA CRIANÇA AUTISTA

Carine Aparecida da Silva*

INTRODUÇÃO

Este estudo aborda a maneira como as brincadeiras influenciam na aprendizagem de uma criança autista na educação infantil. A partir de referenciais teóricos consultados, dentre os quais Amy (2001), Fiaes (2010), Salvador (2000), Tuchman e Rapin (2009), elucida-se a importância deste tema para a área da educação. Principalmente, na oportunidade de inclusão das crianças autistas na educação infantil. Para a pesquisa foi utilizado um enfoque mais abrangente no método de Maria Montessori.

Sabe-se que o autismo é uma desordem integral do desenvolvimento neurológico que atrapalha a capacidade da criança em se comunicar, proporcionando um desapego quase total da realidade em que vive, conforme Tuchman e Rapin (2009). No entanto, este trabalho não foca nas características e nem nas limitações destas crianças, e sim na perspectiva significativa do aprender delas tendo como ponto de apoio o brincar.

A BRINCADEIRA PARA AUTISTAS

Na educação infantil o brincar se faz presente diariamente, seja ele dirigido ou não, através da rotina possibilitando as crianças aprender de modo lúdico e simbólico.

Para Dohme (2002) e Friedmann (1996) as crianças têm diversas razões para brincar, uma destas razões é o prazer que podem usufruir enquanto brincam. Além do prazer, as crianças também podem, pela brincadeira, exprimir a agressividade, dominar a angústia, aumentar as experiências e estabelecer contatos sociais (DOHME (2002) e FRIEDMANN (1996) *apud* CARDOZZO, 2012, p. 38).

O brincar parece ser simples e sem qualquer importância. Todavia, entende-se que este ato permite que a criança aprenda a ler e ver o mundo de uma forma diferente e atrativa, descobrindo o seu entorno, estimulando o corpo, a cognição, o emocional, além de interagir com o meio social. É através das brincadeiras que aprendemos a nos inserir na sociedade e nos grupos estruturados que a compõe.

Quando a criança brinca, ela aprende a ver o mundo com outros olhos, socializando com os colegas, uns aprendem com os outros, através das trocas de brinquedos. São aprendizagens construídas naquele simples espaço, mas que nunca mais serão esquecidas.

A brincadeira é comunicação, interação, seja com um objeto (brinquedo), seja com outras pessoas. E aqui aparecem os iguais, as outras crianças que compartilham brincadeiras e brinquedos. Quando a criança é capaz de dividir seus brinquedos e participa das brincadeiras de grupo, pode-se dizer que ela superou a etapa evolutiva do egocentrismo, em que se considera o centro do universo, de modo que faz tudo girar ao seu redor. Se não se supera a etapa egocêntrica, aparecem os problemas psicológicos, mais ou menos graves (JAUME, 1990, p. 49).

* Professora de Escola Pública de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Maria Montessori foi indispensável no desenvolvimento de crianças autistas, criando o método Montessori, em 1897, na França.

É preciso, bem entendido, identificar os interesses da criança a fim de lhe propor algo que seja suscetível de lhe interessar. Esta pedagogia educativa se aplica tanto a vida prática e cotidiana quanto à educação dos sentidos, da linguagem ou da lógica (AMY, 2001, p. 50).

Entende-se que poucos pesquisadores tiveram interesse em pesquisar sobre a importância da brincadeira para autistas, talvez por se ter em mente que o autista não interage com as outras crianças, e sim concentrado em uma única brincadeira e/ou objeto.

Fiaes (2010, p. 41), como um pesquisador interessado em saber sobre o assunto, filmou crianças autistas em período escolar em situações de brincadeira livre, ou seja, nos momentos em que os adultos não dirigiam atividades ao grupo, por exemplo, o tempo de descanso e de refeição para as crianças do jardim infantil, de brincadeiras no horário do lanche ou no *playground* da escola. Com este objetivo, a autora alega que é importante de avaliar a interação e o funcionamento social de crianças autistas em período escolar.

Desta forma, destaca-se que os autores chamam atenção para a dificuldade de observar a ocorrência de brincadeira espontânea de forma constante, relatando que, para muitas das crianças observadas, existiram poucos segmentos de vídeo excedendo 8 minutos de duração de brincadeira livre ininterrupta (FIAES, 2010).

Na sala de aula, a aprendizagem do autista não se dá por completa, uma vez que o método de aprendizagem utilizado pelo professor, geralmente, é único e uniforme para toda a classe.

Mesmo compreendendo o autismo a partir das correntes psicológicas, a *educação pode e deve ser usada como técnica* para o alcance dos objetivos educacionais dessas crianças. Esses objetivos, normalmente, giram em torno de *adquirir as habilidades básicas, desenvolvimento, especialmente das habilidades de comunicação e a autonomia*. A educação é, portanto, indispensável no atendimento à criança autista e cabe-nos discutir modelos, programas e as melhores formas de educá-los (SERRA, 2008, p. 41-42).

Acaba-se esquecendo das necessidades individuais do aluno autista, jogando-o em meio ao restante dos alunos. Isto acaba gerando uma série de receios ao aluno autista, que, por fim, acabaria num fracasso escolar. De acordo com Salvador (2000):

muitos dos métodos de aplicação, na tentativa de aprendizado, seja lá qual for o grau de autismo do paciente – aluno, não tem significado para eles, porque os estereótipos são tratados de uma forma só (...). Eles não conseguem realizar a mudança no comportamento estereotipado, principalmente das mãos, devido à dificuldade de interpretação (SALVADOR, 2000, p. 63).

Todavia, não é impossível obter sucesso em prática pedagógica com autistas, o professor precisa entender a necessidade individual do aluno autista que necessita de uma atenção maior. Segundo Salvador (2000), a percepção através dos olhos, unida a motricidade estereotipada, e não o contrário deve ser feita isoladamente, até que o autista tenha completo domínio de que olho é olho, mão é mão, e que a orientação seja feita na direção certa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entende-se, assim, que o autismo é uma doença neurobiológica com atraso na fala, dificuldade de interação, isolamento dentre outras características. Desta forma, atinge-se o objetivo principal do estudo, o de entender a importância do ato de brincar e aprender da criança autista na educação infantil.

Conclui-se que toda a criança, inclusive o autista, pode aprender brincando. O professor precisa de métodos corretos, ou seja, estratégias de aprendizagem para com o aluno autista, a fim de que o mesmo possa evoluir na aprendizagem durante as aulas. Frases mais concretas, com o objetivo central e direto, fazem com que o aluno autista consiga interpretar melhor o que lhe está sendo proposto. Toda a evolução deste aluno irá depender do potencial e força de vontade do professor.

REFERÊNCIAS

AMY, Marie Dominique. **Enfrentando o autismo**: a criança autista, seus pais e a relação terapêutica. Rio de Janeiro, Jorge Zahar. Ed., 2001.

CARDOZZO, Sheila Tatiane Duarte. **Influência do brincar no desempenho motor, cognitivo e social de crianças em idade escolar no Brasil e em Portugal**. Tese de doutorado. Florianópolis: UFSC, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91645?show=full>>. Acesso em: 12 dez. 2012.

FIAES, Carla Silva. **Espontaneidade, parcerias e influências do contexto em brincadeiras livres de crianças autistas**. Dissertação de mestrado. Salvador: UFBA, 2010. Disponível em: <http://www.pospsi.ufba.br/Carla_Fiaes.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2012.

JAUME, Sarramona López. **Educação na família e na escola, como é como se faz**. PPC Editorial y Distribuidora, 1999.

SALVADOR, Nilton. **AUTISMO deslizando nas ondas**. Porto Alegre: Editora AGE Ltda, 2000.

SERRA, Dayse C. G. **Entre a esperança e o limite**: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2008. Disponível em: <http://www.livrosgratis.com.br/arquivos_livros/cp123419.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2012.

TUCHMAN, Roberto; RAPIN, Isabelle. **Autismo**: Abordagem Neurobiológica. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2009.

BAIXA VISÃO NA ESCOLA: COMO IDENTIFICAR?

Clarissa Ramos Moro*

INTRODUÇÃO

A inclusão é uma realidade nas escolas de ensino básico, tendo em vista que o acesso a educação é um direito de todo cidadão (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988). Sabemos que, em muitos casos, as escolas e professores não estão preparados para receber pessoas com necessidades especiais, criando situações em que a criança apenas frequenta a sala de aula, mas não recebe condições de aprendizagem condizentes com sua realidade.

Para mudar este fato e tornar as salas de aula e os professores capazes de proporcionar a estes alunos uma aprendizagem efetiva, tornando a inclusão eficaz, são necessárias mudanças na forma de pensar a inclusão. Um bom começo seria proporcionando melhor qualificação aos professores, orientadores e direção, permitindo ao grupo escolar identificar e adequar o sistema de ensino à realidade encontrada em sala de aula.

Este artigo tem por objetivo tratar de uma necessidade educativa específica, muitas vezes, identificada tardiamente e que pode prejudicar o desenvolvimento escolar do aluno, principalmente no que diz respeito à escrita e à leitura. Tendo em vista que estas atividades utilizam a visão em maior grau do que em áreas como a lógica matemática e ciências que podem ser abordadas de forma mais prática.

Em um primeiro momento, o presente artigo esclarece o que é a baixa visão e suas principais causas, fazendo uma reflexão de como estas necessidades podem se revelar na sala de aula e dependendo do momento dessa identificação quais consequências trarão para o desenvolvimento cognitivo e socialização do aluno.

Destaca-se a questão de como é possível identificar o problema, já que estas dificuldades são mais aparentes na escola, onde a visão torna-se a ferramenta mais utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem e a transmissão de conhecimentos. Neste contexto, o professor tem um papel importante neste processo de identificação de alunos com baixa visão.

Após identificar um aluno com baixa visão e quais as implicações de sua necessidade especial para o trabalho do professor em sala de aula, encaminham-se os possíveis caminhos a serem percorridos pelo professor para que a aprendizagem do aluno não seja prejudicada.

O professor precisa refletir acerca das possibilidades de uma verdadeira inclusão dos alunos com baixa visão e de pessoas com necessidades especiais na Educação Básica, priorizando uma educação na qual todos são diferentes, mas com os mesmos direitos e deveres perante a sociedade.

Incluir uma criança com qualquer que seja sua necessidade não é apenas permitir que ela frequente o ensino regular, mas lhe garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem, permitindo que diferentes realidades se unam com o mesmo propósito de acesso ao conhecimento.

* Professora de Educação Infantil, E.M.E.I Fatia do Sol.

BAIXA VISÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O que é baixa visão e quais suas causas?

A baixa visão, em muitos casos, é percebida, primeiro, na escola, onde os estímulos visuais são utilizados em diversas atividades diárias, principalmente durante a alfabetização e primeiros anos escolares, nos quais o aluno é inserido em um mundo de sinais visuais e códigos que nos permitem ler e escrever. Por isso a escola passa a ser um problema para estas crianças, já que sua dificuldade de visão não permite que ela aprenda da mesma maneira que outros alunos.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI) definem baixa visão como foram descritos em Siaulys (2006):

(...) consideram baixa visão a acuidade visual menor que 20/70 até percepção de luz (sendo a normal equivalente a 20/20); campo visual inferior a 10% do seu ponto de fixação; alterações na sensibilidade aos contrastes e cores; dificuldade de adaptação à iluminação e capacidade potencial de utilização da visão para o planejamento e execução de tarefas (SIAULYS, 2006, p. 12).

Segundo Sá (2008), a baixa visão se caracteriza pela dificuldade momentânea em distinguir cor, tamanho e forma e pode ser influenciada por diversos fatores. Sobre isso ela nos explica que

a funcionalidade ou eficiência da visão é definida em termos da qualidade e do aproveitamento do potencial visual de acordo com os aspectos de natureza orgânica, as condições de estimulação, de ativação das funções visuais, da mediação e orientação adequadas (SÁ, 2008, p. 2).

Por isso, alunos com baixa visão podem apresentar diferentes níveis de dificuldades, dependendo de fatores como a luz do ambiente, a posição em que se encontra em relação ao objeto e causas emocionais que prejudicam a acuidade da visão. Sá; Campos e Silva (2007) nos esclarecem que

uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 16).

Ainda, Sá (2008) afirma o seguinte:

a definição de baixa visão (ambliopia, visão subnormal ou visão residual) é complexa devido à variedade e à intensidade de comprometimentos das funções visuais. Essas funções englobam desde a simples percepção de luz até a redução da acuidade e do campo visual que interferem ou limitam a execução de tarefas e o desempenho geral. Em muitos casos, observa-se o nistagmo, movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura (SÁ, 2008, p. 16).

Considerando que o principal sentido utilizado no ensino formal ainda é a visão e que a escrita e a leitura são feitas a partir da visualização de códigos fica evidente que alunos com baixa visão enfrentam dificuldades para desenvolver as atividades escolares, já que, muitas vezes, não conseguem distinguir o sinal escrito.

As causas para a baixa visão são muitas e podem ser congênitas (desde o nascimento) ou externas (acidentes ou doença). As causas congênitas podem ser genéticas, por problemas durante a gestação ou no parto e normalmente são degenerativas, chegando, em muitos casos, a cegueira. Já as causas externas são causadas, na maioria das vezes, por acidentes ou infecções na retina. Sá (2008) define as causas da baixa visão:

a baixa visão é caracterizada pela impossibilidade de ver a distância devido a alterações decorrentes de lesões ou outras afecções na retina, no nervo óptico ou no campo visual mesmo após intervenção cirúrgica ou tratamento. Em muitos casos, há uma perda progressiva e irreversível da visão cujo processo pode ser lento e provocar efeitos emocionais e outros impactos em todas as esferas de vida do sujeito. (SÁ, 2008, p. 2)

Infelizmente, até que se perceba a baixa visão este aluno enfrentará muitas dificuldades para atingir as metas estabelecidas pela escola para progredir no estudo formal. Portanto, o professor tem um papel fundamental na descoberta da dificuldade do aluno com baixa visão, podendo identificar e encaminhar este aluno para profissionais que poderão diagnosticar sua situação.

O professor: da dúvida à identificação

A baixa visão pode ser confundida com problemas comportamentais ou de aprendizagem, tais como, a hiperatividade – já que, muitas vezes, o aluno demonstra irritação após longos períodos de leitura – ou déficit de atenção – pois em muitos momentos copia palavras erradas ou troca letras.

Sobre a interpretação errada por parte dos professores, Sá (2008) nos diz ainda:

a condição visual destes alunos nem sempre é compreendida pelos profissionais das escolas que tendem a considerar as atitudes e o comportamento deles como falta de interesse, preguiça, distração ou dificuldade de aprendizagem. Isso porque é difícil para os educadores e mesmo para a família compreender a oscilação visual que consiste na possibilidade de enxergar com mais nitidez, ou menos, de acordo com as circunstâncias exteriores ou o estado emocional do sujeito (SÁ, 2008, p. 2).

Por isso, o professor tem papel fundamental na identificação de alunos com baixa visão, podendo evitar que este aluno apresente perdas consideráveis em seu desenvolvimento escolar e auxiliando em seu desenvolvimento cognitivo e social. A partir da identificação dos problemas na visão o aluno poderá receber atendimento especializado fora da escola, além de recursos educacionais necessários para um melhor desempenho nas atividades escolares.

Para identificar a dificuldade visual o professor deve estar atento a alguns fatores que podem ajudá-lo a compreender as dificuldades apresentadas pelo aluno com baixa visão. Estes fatores foram elencados por Siaulys (2006):

cautela excessiva no andar, correr com pouca frequência e tropeçar muito; desatenção anormal a gráficos, mapas e lousas; inquietação, irritabilidade, nervosismo excessivo após trabalho visual prolongado; piscar excessivamente os olhos, principalmente durante a leitura; posicionamento do material didático muito perto dos olhos ou muito longe; capacidade de ler apenas por curtos períodos de tempo; tonturas, náuseas e dor de cabeça; visão dupla e embaçada; postura inadequada para leitura; dor de cabeça e/ou lacrimejamento, olhos vermelhos durante ou após esforço visual; aproximar-se muito da televisão; aproximar demais os olhos pra ver figuras ou ler e escrever textos; semicerrar ou arregalar

os olhos ao observar um objeto/figura, franzir a testa ou piscar continuamente para fixar objeto, mostrar dificuldades para seguir objetos; evita brincar ao ar livre – jogos com bola, pega-pega –; não gostar de leitura, dispersar com facilidade a atenção e perder o interesse visual pelas atividades (SIAULYS, 2006, p. 29).

O cuidado com estes comportamentos dos alunos durante as aulas pode nos dar pistas de que algo está dificultando o desenvolvimento das atividades. O professor não pode considerar que este aluno tem preguiça ou falta de estímulo para continuar, sem antes analisar outras possibilidades. O professor possui o contato necessário com o aluno para perceber certas dificuldades e poderá, assim, fornecer condições de que ele seja avaliado por especialistas.

Muitas vezes, o professor tem mais tempo de observar e conversar com as crianças do que os pais, já que os pais trabalham muito e passam poucas horas em contato com a família. Em muitos casos, as crianças chegam à escola sem que alguém perceba sua dificuldade de visão. Este é o primeiro passo para que o professor auxilie o aluno a se desenvolver.

O que difere para o professor após a identificação

Mas o que fazer quando um aluno diagnosticado como portador de baixa visão chega a nossa sala de aula ou quando reconhecemos um aluno como portador de baixa visão? Temos muito que fazer para proporcionar a ele as mesmas possibilidades de aprendizagem que aos demais alunos. Sá (2008) nos esclarece como conduzir o trabalho com este aluno.

O trabalho com alunos com baixa visão baseia-se no princípio de estimular a utilização plena do potencial de visão e dos sentidos remanescentes, bem como na superação de dificuldades e conflitos emocionais. Para isso, é necessário conhecer e identificar, por meio da observação contínua, alguns sinais ou sintomas físicos característicos e condutas frequentes (SÁ, 2008, p. 3).

Nossas salas de aula não estão preparadas para receber crianças com baixa visão, por isso, se faz necessário realizar algumas mudanças, não só na estrutura física da sala de aula, permitindo melhor acesso e menos riscos para o aluno, como, principalmente, o material didático e de apoio. Laplane e Batista (2008) nos dizem o porquê da necessidade do uso de recursos nas aulas para crianças com baixa visão.

A visão é uma função altamente motivadora para o desenvolvimento em todos os seus aspectos: os objetos, as pessoas, as formas, as cores e o movimento despertam curiosidade e interesse e incitam a criança a se aproximar e a explorar o mundo exterior. Crianças com baixa visão ou cegueira podem ter esse interesse diminuído pela falta de estímulos e podem, assim, tornarem-se apáticas e quietas. Por isso, é preciso que o ambiente seja organizado para promover ativamente o desenvolvimento por meio dos canais sensoriais que a criança possui, de modo tal que ela seja capaz de participar nas atividades cotidianas e de aprender como qualquer criança (LAPLANE; BATISTA, 2008, p. 214).

Alguns meios podem ser usados para que uma criança com baixa visão possa perceber melhor o ambiente e desfrutar da maneira mais adequada do material didático disponível. Alguns materiais disponíveis pelo Ministério da Educação (MEC) para facilitar o trabalho em sala de aula do aluno com baixa visão.

Cadernos com traços mais reforçados e com distância maior entre linhas (1,5 cm). Lupas manuais ou eletrônicas; régua óptica para ampliar a letra e facilitar a leitura. Lápis 6B ou 3B e canetas hidrográficas, que possuem um traço mais forte. Computador e impressora (SIAULYS, 2006, p. 40).

Para ter este material em sala de aula é preciso que a direção da escola comunique ao Governo Federal sobre a presença de crianças com baixa visão em sala de aula. O MEC enviará lupas e computadores para que o aluno possa ter acesso ao conteúdo de livros e do material fornecido pela professora.

Entretanto, este material, muitas vezes, demora a chegar e o aluno acaba ficando em desvantagem quanto aos outros por não conseguir perceber da mesma maneira o conteúdo oferecido pelo professor. Felizmente, podemos tomar algumas providências mais acessíveis à realidade da escola, permitindo que o aluno acompanhe seus colegas no desenvolvimento das atividades de aula. Para que estas medidas sejam tomadas de forma correta temos que levar em consideração o que nos explicita Sá; Campos e Silva (2007):

a utilização de recursos ópticos e não ópticos envolve o trabalho de pedagogia, de psicologia, de orientação e mobilidade e outros que se fizerem necessários. As escolhas e os níveis de adaptação desses recursos em cada caso devem ser definidos a partir da conciliação de inúmeros fatores. Entre eles, destacamos: necessidades específicas, diferenças individuais, faixa etária, preferências, interesses e habilidades que vão determinar as modalidades de adaptações e as atividades mais adequadas (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007, p. 19).

O planejamento de aula deve levar em consideração cada situação, permitindo que os alunos possam ter acesso aos materiais sem que a dificuldade de visão interfira no seu desenvolvimento. Para isto, o professor pode contar com inúmeros recursos que facilitarão o aprendizado e darão ao aluno com baixa visão as mesmas condições de aprendizado dos demais. Ainda, o professor pode preparar diversos materiais que auxiliarão o aluno. Segundo Siauyls (2006),

as dificuldades visuais surgem com maior intensidade nos momentos em que a exigência visual aumenta, tornando as adaptações fundamentais, pois elas permitem que o aluno desenvolva as tarefas propostas, confortavelmente, evitando que o cansaço produzido pelo esforço comprometa sua atenção e motivação (SIAULYS, 2006, p. 37).

Os cadernos com linhas ampliadas podem ser feitos a partir de cadernos comuns, nos quais reforçaremos as linhas existentes, deixando espaços entre elas, pois o aluno irá perceber as linhas reforçadas, deixando de lado as existentes anteriormente. O material impresso pode ser ampliado com o uso de máquinas copiadoras, fazendo com que a letra fique três ou quatro vezes maior do que a utilizada usualmente, permitindo que ele perceba a forma de cada letra. Ao utilizarmos desenhos devemos dar preferência aos de traços mais simples, com menos detalhes, pois estes podem confundir o aluno. O mesmo deve ser feito com a escolha das cores, dando preferência a desenhos em que não haja várias cores e principalmente, diferentes tons da mesma cor.

Da mesma forma, o professor deve proceder com o material exposto na sala de aula, como cartazes e desenhos. Se utilizarmos ampliações, traços simples, pouca nuance de cores, isso facilitará a percepção do aluno com baixa visão sem prejudicar a exposição de material para os outros alunos, sendo divulgada a mesma informação a todos.

Outro ponto a ser levado em consideração no planejamento das aulas e na avaliação do aluno com baixa visão é o seu fator emocional. Conversar com a turma sobre ele, explicando o porquê de sua dificuldade e quais diferenças sua presença trará para a sala de aula e como pode auxiliar em sua integração com o grupo a deixá-lo mais confiante,

umentando sua autoestima. Há, também, a possibilidade de encaminhá-lo a outros profissionais que apoiarão seu desenvolvimento, como psicólogos, ou para salas multifuncionais que permitirão que ele recupere possíveis perdas no desenvolvimento cognitivo e emocional. Sobre isso, Siaulys (2006) explica:

no início do ano letivo, a atitude do professor é fundamental para uma boa receptividade e acolhida da classe ao novo colega com direito às mesmas oportunidades de participação no trabalho em equipe, na convivência e aprendizado com o outro. O ensino deve ser cooperativo, o arranjo da sala de aula em grupo ou dupla, o que favorece a ajuda e o apoio mútuo. A colaboração, os laços de amizade e solidariedade são importantes para todos os alunos (SIAULYS, 2006, p. 27).

Estas são medidas simples que podem ser feitas em qualquer sala de aula e trará a possibilidade de acesso ao conhecimento e de desenvolvimento cognitivo adequados, mesmo àqueles que apresentam dificuldade de visão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro passo para a realização da inclusão de pessoas com necessidades especiais foi dada: trazê-las para a sala de aula regular. Este já foi um passo imenso na trajetória destes alunos, pois permitiu que barreiras físicas fossem quebradas e trouxe estas pessoas ao convívio social escolar.

Entretanto, o que vemos nas escolas regulares é apenas a inserção destes alunos em sala de aula, mas o que ocorre é um trabalho distinto do realizado com os demais alunos, como se aquele que possui necessidades especiais não fizesse parte do grupo.

O segundo passo será a realização da inclusão em sala de aula, permitindo que pessoas diferentes e com necessidades educacionais diferentes possam ter acesso ao mesmo conhecimento e ter seu desenvolvimento pleno alcançado, respeitando o tempo de cada um e seus interesses pessoais. A inclusão une o grupo em um só objetivo e dá a eles os mesmos direitos e deveres.

Ao ler esta colocação pode-se pensar que este é um trabalho impossível para um professor que recebe poucos recursos e praticamente nenhum incentivo. Porém, esta se torna uma tarefa mais amena se pensarmos que todos nós somos diferentes e temos necessidades distintas. A partir daí pode-se pensar no todo, respeitando as particularidades, pensando em aulas que possam ser compreendidas por quem tem baixa visão, paralisia cerebral, dificuldade de aprendizagem ou nenhuma necessidade evidente.

Sim, ainda parece uma tarefa difícil, mas ser professor não é uma tarefa fácil e a inclusão é apenas mais um desafio dentre os tantos que enfrentamos todos os dias. Nossa principal tarefa é lutar por melhores condições de trabalho para nós e recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Assim, a inclusão deixará de ser utopia e passará a ser real, ou ao menos possível, conforme cada situação. Permite-se, então, que todos tenham acesso à educação, melhorando realidades e tornando nosso país melhor. Afinal, não é para isso que escolhemos ser professor?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 16 nov. 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; BATISTA, Cecília Guarnieiri. Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola. In: **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

SÁ, Elizabet Dias de. Alunos com Baixa Visão: um desafio para os educadores. **Revista Aprendizagem**, v. 8, p.48-49, 2008. Disponível em: <<http://www.bancodeescola.com/alunos-com-baixa-visao.htm>>. Acesso em: 16 nov. 2012.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS Izilda Maria de; SILVA Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_dv.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2012.

SIAULYS, Mara Olímpia de Campos. **A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: INCLUSÃO NOS ANOS INICIAIS

Sandra Silva da Luz*

INTRODUÇÃO

No contexto histórico contemporâneo, a educação brasileira aponta para um número crescente de casos de inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual. Conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de 04 a 17 anos com deficiência no Brasil é de 2.480.074¹. Os alunos com deficiência ou transtorno global de desenvolvimento matriculados na escola regular contabilizam 928 mil².

Diante destes dados, os profissionais da educação, sejam eles, os professores que atuam diretamente com os educandos ou os gestores que atuam de forma indireta, mas não menos importante são convocados a pensar, discutir, planejar, avaliar e promover a inclusão escolar dos deficientes intelectuais. Estes têm os seus direitos assegurados por leis, entre elas, a Constituição Federal, de 1988, especialmente em seu artigo 208, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96 e a Declaração de Salamanca, de 1994.

O olhar do professor sobre a deficiência do aluno, tendo o diagnóstico como suporte para compreender as especificidades de cada educando, é elemento indispensável e facilitador da inclusão.

Com o propósito de elucidar questões relativas ao diagnóstico, a caracterização da deficiência intelectual, bem como, a indicação de alternativas para o atendimento educacional destas pessoas, constitui-se o objetivo desta pesquisa.

Dentre as alternativas para o atendimento educacional do deficiente intelectual, Fávero; Pantoja e Montoan (2004) apontam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como prática bastante difundida nos estabelecimentos de ensino, cuja intenção principal é a apropriação de instrumentos necessários à eliminação de barreiras para o acesso ao conhecimento.

Na perspectiva da inclusão escolar, emergem algumas indagações, que serão objeto de estudo, tais como, a competência docente, os fundamentos da educação inclusiva e as características do planejamento curricular, questões abordadas por Macedo (2005).

QUESTÕES IMPORTANTES ACERCA DA INCLUSÃO

A fim de conceituar o objeto principal deste estudo, que é a inclusão das pessoas com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental, é oportuno apresentar a definição vigente da terminologia “deficiência intelectual”, de acordo com a Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD). Ainda, definir o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV) como o estado de redução notável do funcionamento intelectual, significativamente abaixo da média, oriundo

* Professora de Educação Especial e atua junto ao Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) e na Escola de Educação Especial Pica-Pau Amarelo, cuja mantenedora é a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Santo Antônio da Patrulha. Formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Pós-graduada em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Ed. Infantil, pelo Instituto Educacional do Rio Grande do Sul (IERGS), possui capacitação em Ed. Especial, pela Faculdade Cenecista de Osório (FACOS).

¹ [Fonte: IBGE PNAD 2009].

² [Fonte: Censo Escolar 2010-INEP].

no período de desenvolvimento e associado a limitações de pelo menos dois aspectos do funcionamento adaptativo ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade.

A partir da compreensão do conceito acima, pode-se acrescer a limitação na capacidade de aprendizagem do indivíduo, bem como, a aquisição de habilidades e competências da vida diária, segundo Rosa; Delou e Oliveira (2008):

A inteligência prática (habilidades de vida diária, capacidade de autocuidado, segurança, lazer, autonomia...), a inteligência social (trata-se da capacidade para compreender as relações sociais e o comportamento social adequado, a convivência em diferentes grupos sociais...) a inteligência conceitual (trata-se das habilidades cognitivas, da inteligência abstrata) (ROSA; DELOU; OLIVEIRA, 2008, p. 49).

De acordo com Rosa; Delou e Oliveira (2008), a deficiência intelectual não pode ser analisada considerando apenas os comportamentos esperados de acordo com a faixa etária, mas sim, que ela apresenta níveis de comprometimento diferentes, com variadas formas de perceber, interpretar e reagir frente às situações cotidianas.

Em razão destes diferentes graus de comprometimento, a Organização Mundial de Saúde (OMS) – CID. 10 referia que a gravidade da deficiência estava associada às nomenclaturas: profunda, severa, moderada e leve. Entretanto, a Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 2004, aboliu a classificação por meio das expressões leve, moderada, severa e profunda, valorizando a qualidade das relações sociais, enquanto promotoras do desenvolvimento global do indivíduo.

Paralelamente ao entendimento do significado do termo “deficiente intelectual”, faz-se necessário distinguir integração escolar e inclusão escolar, que são processos distintos, contudo, pertencentes a campos semânticos muito próximos. O uso da palavra

“integração” refere-se mais especificamente à inserção de educandos com deficiência nas escolas regulares, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo, em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2006, p. 18).

Segundo a autora, nem todos os educandos podem ser integrados nas turmas do ensino regular e são adotadas algumas práticas, tais como, a individualização dos programas educacionais, as adaptações curriculares, e principalmente, a redução dos objetivos educacionais como estratégia para suprir as dificuldades de aprendizagem decorrentes da deficiência intelectual. Neste caso o aluno deve adaptar-se às condições e exigências da escola, pois, não ocorrem mudanças significativas em sua estrutura e funcionamento.

Todavia,

[...] na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar ou trabalhar à parte com alguns alunos. Também não estabelecem regras específicas para planejamento e avaliação de currículos, atividades e aprendizagem de alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais. (MANTOAN, 2006, p. 19).

Neste caso, percebe-se que a escola trabalha com todos os educandos sem fazer distinções e o objetivo principal da ação pedagógica é que os alunos tenham êxito no processo educativo.

A educação inclusiva é um tema bastante polêmico, que tem gerado grandes discussões e preocupação à comunidade escolar, sobretudo, aos professores, que não são os únicos responsáveis pelo sucesso ou insucesso da mesma. Todavia, defrontam-se diariamente com esta questão, no cotidiano das salas de aula.

Os professores precisam ter um olhar diferenciado, no caso da inclusão, compreendendo que cada educando é um sujeito único, com características específicas, que vão além do diagnóstico, da caracterização da deficiência, do planejamento e da operacionalização do plano de trabalho escolar.

No cotidiano das salas de aula surgem muitas questões que fogem ao planejamento dos professores e que só se tornam perceptíveis no momento da execução da atividade, seja um jogo, uma brincadeira ao ar livre, uma dramatização de história, enfim, qualquer atividade pedagógica.

No caso dos educandos com deficiência intelectual, é fundamental que os professores considerem alguns aspectos significativos no desempenho de cada aluno. Por exemplo, o tempo de permanência na mesma atividade, pois os educandos com deficiência intelectual possuem diferentes graus de tolerância e capacidade de manter a atenção e concentração, necessárias à execução da tarefa. Os professores devem prever atividades com tempo médio de duração, evitando assim, o esgotamento dos alunos e a perda do interesse dos mesmos.

Outro aspecto de igual importância é a observação das possibilidades de cada educando, partindo sempre do que eles já sabem e já conseguem fazer. A percepção de “como os alunos aprendem”. Alguns poderão apropriar-se das informações, transformando-os em conhecimentos através do campo visual, dos desenhos, imagens, formas, símbolos, das cores, enquanto para outros, esta apropriação será facilitada pelos estímulos auditivos, tais como, músicas, versos, poesias, exploração de sons e ruídos, entre outros. Contudo,

[...] se ao nascer, o sujeito for isolado do convívio com os seus pares, as funções psíquicas caracteristicamente humanas – como raciocínio, a percepção, a memória, as emoções, dentre tantas outras – não se desenvolvem. (PALANGANA; GALUCH; SFORNI, 2002, p. 113).

Esta afirmativa justifica a necessidade e a importância do convívio social. Desta forma, a inclusão dos educandos com deficiência intelectual, nos anos iniciais do ensino fundamental transita pelos diferentes setores da escola, como, a equipe diretiva, a coordenação pedagógica, a organização curricular, o quadro de professores e funcionários do estabelecimento de ensino, os pais e/ou responsáveis pelos alunos e a eles está diretamente relacionada.

Para que a inclusão escolar se efetive nas escolas brasileiras, não basta garantir aos alunos o direito a matrícula, é preciso que todos os setores envolvidos “falem a mesma linguagem”,

[...] quando é gerado um sentido de comunidade, cria-se uma interdependência positiva entre os distintos membros da comunidade educativa. Sentem que todos pertencem à escola, que estão vinculados de tal maneira que não conseguirão suas metas se algum membro da comunidade não conseguir. Portanto, é usual nessas organizações a estrutura de apoio entre iguais, dar e receber ajuda, celebrar os êxitos dos outros, etc. (DÍEZ, 2010, p. 23).

Diante da perspectiva da escola inclusiva, na qual, toda a comunidade escolar está comprometida com a aprendizagem, Mantoan (2010) apresenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como uma alternativa eficaz de apoio e suporte aos alunos com deficiência intelectual, com altas habilidades, com deficiência visual (cegos, como preferem ser chamados), surdos, com deficiências físicas, com autismo, com síndromes, bem como todo o aluno que tenha necessidades educativas especiais.

O AEE constitui uma ferramenta importante de transformação do ensino especial e comum exigida pela inclusão, por abordar as diferenças sem apelo às generalizações que resultam e que redundam em fórmulas prontas de atendimento especializado.

[...] o AEE planeja e executa suas intervenções dentro dos quadros identitários móveis individualizados, suscetíveis a influências do meio, que não estão restritos a características previamente descritas, diagnósticos e prognósticos implacáveis. (MANTOAN, 2010, p. 14).

O trabalho do AEE parte de um estudo de caso feito de forma criteriosa, contendo dados relevantes sobre a história de vida do aluno, seus progressos, suas limitações e dificuldades, suas condições sociais e familiares, informações sobre o desenvolvimento físico e intelectual. De posse destas informações, o professor de AEE, que deve ser especializado para este tipo de atendimento, fará o plano de trabalho do Atendimento Educacional Especializado.

Neste plano, estarão previstas todas as ações importantes que garantirão o acesso do aluno à aprendizagem, explicitando recursos, metodologias, equipamentos, linguagens, conhecimentos, informações e parcerias (nas esferas: municipal, estadual e federal), necessárias à execução do planejamento de AEE. Cabe, neste caso, salientar que o AEE funciona como um suporte técnico e pedagógico, realizado em turno inverso ao da escola, cujo objetivo principal é criar condições para a aprendizagem, possibilitando maior comunicação entre professores e alunos e garantindo a acessibilidade do aluno ao currículo.

Todavia, não basta um trabalho do AEE, se em sala de aula, o professor não souber gerir as atividades e, principalmente, se não adotar uma postura de educador pesquisador, buscando adequar as atividades, metodologias e estratégias de ensino às necessidades dos alunos.

Sobre a postura do professor, frente aos desafios educacionais Macedo (2005) afirma:

[...] Não basta saber fazer, não basta saber dizer, é preciso também compreender, dominar a razão. Porque se não sabemos a razão, se não dominamos o porquê, agimos com medo, desconfiança, insegurança. Muitas vezes, nos deixamos convencer pelas dispersões, pelos desvios; agimos sem convicção. Por isso, pode ser de muita ajuda se o professor faz formação, discute suas ideias e suas práticas, estuda teorias e se informa sobre outros modos de ensinar (MACEDO, 2005, p. 79).

Ainda, Macedo (2005) conceitua a competência relacional com uma habilidade que os professores precisam exercitar em seu cotidiano, por exemplo, em uma situação de sala de aula quando um aluno apresenta uma contribuição oral, aparentemente, inadequada. Podemos reverter esta situação e utilizar isto em favor da aprendizagem, ampliando possibilidades de respostas, levantando novos questionamentos, instigando saberes e conhecimentos relacionais (de outras áreas e de outras disciplinas). É certo que, quanto maior for o envolvimento dos alunos pelo seu objeto de estudos maiores serão as possibilidades para a construção de uma aprendizagem significativa.

Com a intenção de analisar e compreender como a criança aprende, Vygotski (1991) acrescenta contribuições importantes que fornecem subsídios necessários e pertinentes ao processo de inclusão educacional, na medida em que, o professor compreende o conceito da zona de desenvolvimento proximal, constata que o deficiente intelectual, de modo geral, vai conseguir desempenhar algumas tarefas escolares sem precisar da mediação do professor ou dos colegas. A isto, o autor nomeia de zona de desenvolvimento real.

Contudo, em tarefas com maior grau de dificuldade, quanto à sua execução, o aluno deficiente intelectual vai requerer sempre, a intervenção do professor ou dos colegas que já adquiriram as habilidades cognitivas necessárias para o domínio do conteúdo em questão.

Consoante com o ponto de vista de Vygotski (1991):

[...] quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças

não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos de zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKI, 1991, p. 58).

O entendimento deste conceito e sua aplicabilidade nas escolas brasileiras pelos professores e demais componentes da equipe gestora oportuniza, a partir de um olhar minucioso e crítico, a compreensão de que é muito mais significativo para o aluno executar determinada tarefa com ajuda dos colegas e da professora do que se manter no nível de desenvolvimento real (que diz respeito ao que o aluno já sabe e executa de maneira independente).

Justifica-se, novamente, a inclusão dos deficientes intelectuais, no ensino regular, valorizando a troca de experiências, o contato direto com os seus pares e a superação de suas dificuldades e limitações por meio de um planejamento que inclua jogos pedagógicos, atividades lúdicas e recreativas, atividades adaptadas ao seu desenvolvimento cognitivo e motor, bem como atividades que promovam a sua inserção social e contribuam para o alcance da autonomia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere ao planejamento pedagógico do professor, é possível indicar alguns caminhos para facilitar a inclusão de todos os alunos. Para começar, o processo de inclusão requer mudança de postura dos professores, rejeitando a educação tradicional que propunha a mera transmissão de conhecimento. Trata-se da adoção de uma pedagogia crítica que valoriza o diálogo, a interação e a conexão entre as diferentes áreas do saber.

Para atingir toda a turma os professores deverão propor atividades diversificadas, nas quais, todos poderão ser valorizados (cada um com as suas habilidades). Debates, registros escritos, pesquisas, entrevistas, relatos orais (que podem ser gravados), o entrelaçamento dos conteúdos das outras disciplinas que servem como base para a compreensão desta, a elaboração de portfólios, a construção e leitura de gráficos, entre outras, são condições favoráveis à inclusão.

A escola deve articular-se, enquanto equipe, oferecendo o AEE aos educandos com deficiência intelectual, buscando ainda, parcerias com os diversos setores, dentro ou fora da escola, sejam eles, a Secretaria de Transportes, a Secretaria de Saúde e Assistência Social, o Conselho Tutelar, a Promotoria Pública, entre outros serviços disponíveis, a fim de garantir a inclusão educacional.

REFERÊNCIAS

DÍEZ, A.M. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. In.: **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, v.5, n.1, p.16-25, jan/jul. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...gid>. Acesso em: 25 nov. 12.

FÁVERO, E.A.G.; PANTOJA, L.M.P.; MANTOAN, M.T.E. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MACEDO, L., de. **Ensaio Pedagógico**: Como construir uma escola para todos? Porto Alegre: Editora Artmed, 2005.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Moderna, 2. ed., 2006.

MANTOAN, M.T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva. In.: **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, v. 5, n. 1, p. 16-25, jan/jul. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc...gid>. Acesso em: 25 nov. 12.

PALANGANA, I.C.; GALUCH, M.T. B.; SFORNI, M. S.F. Acerca da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. In.: **Revista Portuguesa de Educação**, 2002/vol. 15, número 001. Universidade do Minho-Braga, Portugal pp. 111-128). Disponível em <<http://www.aulasecia.com/anexos/158/1992/Acerca%20darela%C3%A7%C3%A3o%20entre%20ensino,%20aprendizagem%20desenvolvimento.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 12.

ROSA, S.P.S.; DELOU, C.M.C; OLIVEIRA, E.S.G. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Inclusão**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008. 320 p.

VYGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Ltda. 4ª ed., 1991.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA POR SUJEITO AUTISTA

Oneida da Silveira Barcella*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é uma das problemáticas do contexto educacional e, atualmente, muitas discussões a respeito tem sido realizadas. A maior repercussão se deu a partir da Declaração de Salamanca (1994) e com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – 9394/96, em que a mesma implica em uma nova postura da escola regular, favorecendo uma prática educativa diferenciada atendendo a todos os alunos sem distinção.

O objetivo de estudo deste artigo é focar o processo de inclusão e a aquisição da linguagem oral e escrita por um sujeito com autismo, por meio de relatos de cenas (cena 1 e 2) que descrevem o encontro de uma psicopedagoga com um menino autista.

Compreende-se a importância da linguagem como instrumento da ação do homem, o sujeito se constitui como sujeito da linguagem, constrói o seu conhecimento através da interação social, conforme afirmam Vygotsky (1984) e Halliday (1982).

Baseando-se nessa afirmativa, surge a pergunta: quais estratégias que podem ser usadas no trabalho pedagógico e dentro da intervenção psicopedagógica para contribuir e promover o processo de ensino-aprendizagem do educando com autismo?

A escolha desse tema elucida a intervenção como parte atuante na aplicação dos métodos e técnicas utilizadas com o aluno para refletir sobre as experiências e desafios dentro de uma proposta inclusiva.

Cena 1: corações abertos – inclusão quebra paradigmas

[...] tomar decisões é escolher uma opção de resposta entre as muitas possíveis num determinado momento e em uma determinada situação. Supõe conhecer: (1) a situação que exige tal decisão; (2) as distintas opções de ação; (3) as consequências imediatas ou futuras de cada uma das ações (DAMASIO *apud* BUTMAN; ALLEGRI, 2001, p. 276).

No término do mês de setembro de 2010, em uma escola municipal de educação infantil na cidade de Santo Antônio da Patrulha / RS, numa segunda-feira, um encontro peculiar acontece. Na sala de aula da escola me deparo com um lindo menino de quatro anos, moreno claro, o qual me chamou a atenção dos seus movimentos estereotipados e um olhar solto no ar... Pensei: o que fazer? Aproximei-me dele e seus olhos brilharam, neste momento senti o compromisso e o desafio que o destino me reservava, sem saber como ou por que, mas a certeza era que ali começava uma nova etapa de aprendizado: o de trabalhar com sujeitos autistas.

E, já era aluno da escola, mas estava com dificuldades de adaptação e a única referência que tinha era com a gestora da mesma. Ele fazia parte da turma do jardim cantinho da amizade. Neste ambiente, havia duas mesas redondas coloridas, uma prateleira com brinquedos diversos, jogos e um tapete. No entanto, o menino gostava era de engatinhar na sala imitando bichinhos. Como psicopedagoga que estava chegando senti que havia muito a ser feito, mas estava otimista. Aos poucos fui me aproximando dele

* Professora de Escola Pública de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

e estabelecendo um grande vínculo. Foi nesse compartilhar que ele começou a interagir com o grande grupo e com sua professora titular, através de gestos, sua linguagem própria.

Aos poucos, fui conhecendo melhor meu aluno, através de observações e acompanhamento, promovendo “momentos” de intervenção pedagógica e psicopedagógica para a constituição da aprendizagem como um todo, estabelecida com as rotinas. Contudo, a cada dia deparávamos com uma dificuldade. Muitos alunos e pais, não entendiam como aquele menino que era “doentinho” poderia estar naquela escola e na sala juntos com demais ditos “normais” e me questionavam: por que ele batia e empurrava os colegas? Por que engatinhava pela sala e corredores da escola? Ele não consegue sentar-se para lancha? O menino ficava a engatinhar; a subir em cima das mesas; a bater nas janelas, nas portas e nas paredes; não controlava ainda os esfíncteres e se alimentava em casa somente através da mamadeira.

No plano pedagógico, tais estranhezas e dificuldades também ocorriam. Foram adaptadas técnicas para facilitar o desenvolvimento das funções cognitivas, para que todos estivessem incluídos no processo ensino-aprendizagem: com relatos orais, álbum de fotografia, entre outros que achávamos pertinentes. Sempre investíamos no potencial de cada aluno na constituição de novos conceitos. Aos poucos, fomos percebendo no olhar de toda comunidade escolar que a turma estava abrindo novos e possíveis caminhos, trocas de vivências e descobertas de aprendizagens e significados.

Algum tempo depois... Sentia-se no ar que havia ventos de liberdade e alegria soprando na redondeza daquela escola desenhando novos tempos. Um dia ao deparar com a diretora no corredor da escola, anunciei que o referido aluno tinha a possibilidade de ser alfabetizado. Ao ouvir a notícia ela sorri, transmitindo confiança e esperança. Logo, os ventos lançaram lindas sementes e nós aguardávamos enormes colheitas. Durante o processo de intervenção tivemos grandes avanços. O aluno começou a comunicar-se verbalmente com o grande grupo e com todos da escola, mesmo apresentando ecolalia e dificuldades no entendimento da comunicação, e assim, obteve progressos significativo de modo geral, até mesmo, na construção do “EU”. Desta forma foi imprescindível o acompanhamento psicopedagógico, norteador de ações de intervenções pontuais voltadas para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO PRINCÍPIO DA ALFABETIZAÇÃO

Se pensarmos a Educação em sentido amplo, não há nenhum ser humano que não se possa beneficiar com a Educação. Se pensarmos a Educação como escolarização, ou seja, aprender a ler, escrever, regra de três, etc., é outra questão (PÁEZ, 2001, p. 36).

Ressalta-se a importância de uma educação na qual contemple qualidade e que inclua e não exclua. Garantindo, assim, aprendizagens significativas e essenciais para a formação de sujeitos independentes, autônomos, participativos, capazes de atuar em diferentes contextos sociais com dignidade, já que a escola é um ambiente que colabora para o exercício da cidadania.

A educação inclusiva é a prática da inclusão de todos, independentemente, de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula capacitadas para atender as necessidades de seus alunos –. Já se passou muito tempo, mas ainda se percebe que, em tudo o que é falado sobre integração, prevalece o esforço pela inclusão. Todos aqueles profissionais que se comprometem com a educação, por meio do amor à profissão, conseguem enxergar mais longe e buscam trilhar uma caminhada para a educação inclusiva de mais qualidade.

Segundo Mantoan (2006), integração é diferente de inclusão. Quando se trata de integração, o sujeito deve ser “preparado” para estar em sociedade e/ou na escola. É ele quem deve fazer um esforço para se adaptar aos outros. Na inclusão, o sujeito é visto

como um ser capaz, com potencialidades; a sociedade esforça-se para ajudá-lo a desenvolver esse potencial, e é a escola que se adapta às necessidades do aluno, conforme aconteceu com o referido menino na escola anterior de educação infantil que estudou e na escola de Ensino Fundamental onde até hoje estuda. Nestas duas escolas não existe receita pronta, mas muito amor por parte de toda a equipe e por todos os alunos que ali chegam.

A Lei da Inclusão, nº 9394/96, da LDB, é bastante clara: toda criança pode (e deve) estar na escola. Em decorrência disso, surgiu uma nova visão na sociedade a respeito dos estabelecimentos de ensino. Muitos pais ainda transferem para a escola a sua responsabilidade como núcleo familiar, uma vez que eles sabem que a escola é obrigada a receber a todos os alunos e, assim, ela se torna “depósito” de crianças que vêm de famílias, muitas vezes, pouco envolvidas com as questões que vão surgindo na vida desses alunos, dentro da escola. Esta, então, se sujeita a receber todo aluno, não importando sua realidade familiar. Muitas vezes, falta espaço físico e formação de professores, mas ela precisa cumprir com o seu papel de instituição aberta para todos.

O cotidiano vai se repetindo, tanto a escola, como a família acabam sendo, muitas vezes, deficitárias. No entanto, a família e escola estão com a bandeira voltada para a inclusão com uma caminhada paralela entre si, com parcerias e comprometimento. Com isso, o aluno incluído sairá mais fortalecido e os demais educandos em suas aprendizagens. Percebe-se que há muito para fazer e avançar tanto na família como nas escolas, comunidades e órgãos públicos para que ninguém mais se sinta um excluído.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e nos documentos que o sucederam, a educação especial passa a ser definida como,

uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

Como diretrizes propõe:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

No que se refere ao autismo, tem-se a definição de alunos com transtornos globais do desenvolvimento:

aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009, p. 1).

O documento inovador foca os contextos institucionais, pedagógicos, culturais e históricos e questiona diagnósticos realizados como categorizações fechadas sobre quem são os sujeitos e quais suas possibilidades subjetivas e educacionais:

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem (BRASIL, 2008).

A partir destas diretrizes e a abordagem histórico-cultural, o aluno com autismo não deve ser pensado somente a partir dos sintomas ou defasagem. A intenção (e o desafio) é focar no potencial apresentado pelo aluno, mediando múltiplas formas de relação com o outro, consigo e com o conhecimento.

O professor é o mediador, incentivador do aluno, num processo de busca do seu próprio conhecimento, não se esquecendo do meio e das possibilidades que são proporcionadas aos educandos. Ser aluno como aquele menino, fazer parte daquele grande grupo, implicou em uma intervenção direta no sentido de reconhecer e legitimar suas múltiplas habilidades. Durante o processo foi necessário a intervenção psicopedagógica, na elaboração de recursos de metodologias e estratégias para que favorecessem o desenvolvimento da aprendizagem desse estudante, bem como o acompanhamento de outros especialistas e da família foram de extrema importância.

Cena 2: quem sou agora?

Escola nova, período de adaptação. Ele veio de outro estabelecimento de ensino, onde cursou a educação infantil. Assim como as demais crianças, precisou de um tempo para conhecer e ser conhecido na escola. A escola tem quase trezentas crianças, além do espaço e, também, de professores e colegas, até então, todos desconhecidos para E. A única referência para E. era eu, uma vez que já trabalhara com ele na escola em que tinha estudado anteriormente. Notei que, ao me encontrar nesse novo ambiente, ele sentiu-se mais acolhido e feliz.

Ao olhar seu jeito meigo e carinhoso, pensei, estamos novamente diante de um desafio. A estratégia no momento é deixá-lo mais à vontade para que conheça seu novo espaço como ir à pracinha, andar pela escola, brincar com a bola, deitar no tapete colorido da sala multifuncional e entrar no mundo do faz de conta, com o cenário de fazendas e bichinhos, que era o que mais gostava de fazer na sala.

O período de intervenção e acompanhamento recomeçou logo que chegou à escola nova. Por meio de alguns testes, foi possível verificar que ele demonstrava precisar de intervenção em nível de antecipação dos fatos, rotina escolar novamente e ser estimulado para alfabetização. Mas será que E., realmente, já adquirira suficiente desenvolvimento para tal aprendizagem?

Segundo Fonseca (1995), a aptidão para a aprendizagem exige a equação de diversos fatores, por exemplo, fatores biológicos (maturidade global, crescimento, organização cerebral e sua estabilidade, conscientização da imagem do corpo, visão, audição, funcionamento dos órgãos da linguagem articulados etc.); fatores sociais, (experiências e oportunidades do sujeito e relação da família com o conhecimento); fatores emocionais (estabilidade emocional, concentração e motivação para a aprendizagem); fatores intelectuais (capacidade mental, percepção e raciocínio). Nas intervenções foram adaptados recursos diferenciados despertando assim o interesse pela aprendizagem.

A cada dia, ao adentrar na sala de atendimento psicopedagógico era como vivenciar um “mundo mágico”. Cada atendimento proporcionava um espaço diferente, em que era construído um universo lúdico, o qual potencializou seu aprendizado. Foi assim, entre o faz

de conta, jogos lúdicos, letras e linhas que certo dia o menino começa escrever e ler espontaneamente na lousa da sala multifuncional as palavras: batata, bolinha, gatinha, borboleta e fazenda. Ao término, vira-se e com um enorme sorriso olha para mim, como se estivesse pensando “viu, consegui!”. Neste momento, tive a certeza de que ele estava aprendendo e me ensinando. Estava alfabetizado!

Integração e inclusão

A aprendizagem deve ter significado, pois o sujeito não suporta carregar o peso de um conhecimento inexistente o qual ele não consiga fazer ligação com o cotidiano. Para Ausubel (1999, p. 56), a aprendizagem significativa é “o processo por meio do qual uma nova informação se relaciona, de maneira substantiva e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva da aprendizagem”. Ou seja, caracteriza-se por uma interação e não por uma associação entre os aspectos específicos e relevantes da estrutura cognitiva.

O saber prévio transforma-se com o novo que chega, criando novo saber e não apenas se associando ao saber antigo. Por isso, há necessidade de conhecer a realidade e o meio onde o educando está inserido. Ao fazer uma leitura do reconhecimento da realidade do educando e de suas necessidades deve-se empenhar em construir e executar uma metodologia especial de ensino.

Assim, foi a trajetória do referido aluno, numa instituição de ensino regular, entre esse fazer e ser, muitas vezes, a escola pode mobilizar ações em que venha contemplar para a organização do cotidiano e aprendizagem significativa. Pensando na cena descrita, quem era E., como compreender seus gestos, seu engatinhar, o distúrbio da linguagem, dificuldades de organizar seu pensamento, o não ter empatia, entre outras características demonstradas.

A condição para que a criança passe por transformações essenciais, que a tornem capaz de desenvolver estruturas humanas fundamentais, como as do pensamento e da linguagem, apoia-se na qualidade das interações sociais em seu grupo (família, escola, etc.) (BEYER, 2006, p. 11).

Para a aprendizagem ser significativa é necessário que ela envolva raciocínio, análise, imaginação e o relacionamento entre ideias, coisas e acontecimentos, integração e inclusão perante os educandos. Esta inclusão, na visão de Falvey (2005, p. 9), “não é somente para os alunos com necessidades especiais, mas para todos os alunos, educadores, pais e membros da comunidade.” Assim, quanto mais positivas forem a integração, interação e as trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o aluno com necessidades especiais e os demais educandos em suas aprendizagens. Desta forma, as trocas de conhecimentos se tornariam enriquecedoras e contribuiriam para o crescimento de todos.

A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo que se expressa diante de uma situação problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função de experiência.

Comunicação é diferente de linguagem, segundo o dicionário Aurélio, a comunicação é efeito ou meio de comunicar. Linguagem é um conjunto de sinais falados (glótica), escritos (gráfica) ou gesticulados (mímica), de que se serve o homem para exprimir suas ideias e sentimentos. A linguagem é um instrumento da comunicação.

No autismo, de acordo com Carrera (sd, p. 61), conceituam-se comunicação e linguagem como “a linguagem depende das funções nervosas superiores e, por outro lado, de estímulos verbais do meio, fatores sociais, culturais, afetivos e emocionais” em que está inserido o sujeito, esses servem como instrumentos para desenvolver a comunicação.

O desenvolvimento da linguagem contribui para a criança adquirir habilidades para usá-las como instrumentos com as outras pessoas, desenvolvendo o olhar, a expressão facial e os próprios gestos para poder estabelecer a comunicação. Dentro dessa concepção,

comunicar é de suma importância desde a vida intrauterina e isso tem todo um processo de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão e aquisição da linguagem oral e escrita foi escolhido na intenção em que novas práticas de ensino possam fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Ministradas com prazer, tais práticas mostram como se deve ter maior compreensão da realidade enfrentada, oferecendo algumas alternativas que contemplem a diversidade.

O discurso da inclusão e da integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem, tal como está construído atualmente, é marcado pela afirmação da obrigatoriedade da sociedade em buscar as condições para que nenhuma criança venha a ser discriminada por sua singular condição, física ou mental, e excluída dos processos e dos estabelecimentos nos quais se celebram os processos coletivos da educação social.

Neste contexto, se faz necessário estender um olhar para as dimensões subjetivas, nos quais estão submetidos os profissionais da educação, envolvidos no processo de inclusão e integração com os alunos com dificuldades, ou seja, na questão do processo da produção que está implicado nesta temática.

As crianças com autismo enfrentam algumas barreiras. Além das dificuldades que a própria síndrome lhes impõe, ainda precisam enfrentar barreiras sociais, no que diz respeito à inclusão e interação social.

Se houver mais comprometimento, busca de conhecimento, afeto, respeito à diversidade, dedicação e persistência pode-se ter uma escola voltada à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais que integrem e que tornem esses alunos respeitados e como verdadeiros cidadãos.

A escola onde hoje E. está inserido foi a pioneira, no município, nos trabalhos de tentativas de inclusão, trabalhando a partir desta proposta desde 1997. Em 2006, recebeu a primeira sala de recursos multifuncionais, em nível de município, que chegou para contribuir com o que já vinha sendo realizado. A sala foi inaugurada em 2010 com atendimentos pedagógicos e psicopedagógicos, com o objetivo de também contemplar a qualidade de novas práticas de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. Education psychology: a cognitive view. In.: MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

BEYER, H.O. A Educação Inclusiva: ressignificando conceitos e práticas da educação especial. In: **Revista da Educação Especial**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. v. 1, n. 1, ago. 2006, p. 08-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. 3. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

HALLIDAY, M.A.K. Three aspects of children's language development: learning language, learning through language, learning about language. In: GOODMAN, Y., HAUSSLER, M., STRICKLAND, D. (Ed.). **Oral and written language development research: impact on the school**. Urbana, 111. National Council Teachers of English, 1982. p. 12-38.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2. ed., 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento Orientador de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Secretaria da Educação Especial/Ministério da Educação. Brasília – DF, 2005. Disponível em: <http://>. Acesso em: 10 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 4 de 2009**. Institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

PÁEZ, S. A integração em processo: da exclusão à inclusão. In: **Revista Escritos da Criança**, número 6, Porto Alegre: 2001, p. 29-39.

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

VYGOTSKY, L. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

OS CUIDADOS NA INCLUSÃO DO EPILÉTICO

Giani Kristini Corrêa*

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a discussão acerca do que consiste incluir o aluno epilético, faz-se necessário remeter ao entendimento do que seja epilepsia, sintomas, diagnóstico, formas e implicações da doença. Para, então, compreender o que seja realmente a inclusão e o embasamento legal que garanta a permanência deste aluno na escola, não deixando de citar também os cuidados com o mesmo e a importância da família neste processo.

Dentre o conjunto de necessidades especiais asseguradas pela lei, reporta-se a epilepsia como uma doença neurológica crônica, um distúrbio cerebral que altera a emissão de sinais emitidos pelos neurônios de forma temporária e reversível, de pequena parte do cérebro, crise mais discreta (crise focal) ou envolve os dois hemisférios cerebrais em que a pessoa perde a consciência, fica toda dura, roxa e se debate, os olhos ficam revirados, podendo babar e urinar/defecar na roupa provocando as crises epiléticas (crise generalizada).

Assim, a epilepsia pode ser diagnosticada através de detalhada história do paciente, minuciosa exploração física e neurológica, utilizar o eletroencefalograma (EEG) e estudos de neuroimagem (tomografia e ressonância magnética).

Epilepsia é uma condição neurológica crônica com várias causas, caracterizada por convulsões ou crises menores, como ausências. Desde os mais remotos tempos o imaginário do homem a associou ao sobrenatural – somente um espírito teria a capacidade de tirar o controle, gerar os gritos e as contrações musculares que caracterizam uma convulsão. A própria palavra epilepsia, cuja raiz grega significa estar subitamente tomado, possuído, carrega uma conotação negativa. Daí, associar epilepsia a um estigma – palavra que significa marca, sinal ou atributo que caracteriza, torna diferente dos demais e desclassifica – é uma decorrência natural (QUAGLIATO, 2006).

EPILEPSIA: ESTIGMAS E PRECONCEITOS

A epilepsia é um distúrbio e figura entre as necessidades especiais, sendo motivo de lutas pela inclusão, pois é carregada de preconceito. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), definem-se amplamente necessidades especiais como,

aquelas que deveriam incluir crianças, deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (ONU, 1994, p. 03).

Conforme descreve o dicionário de sinônimos, inclusão quer dizer colocação, inserção, introdução, mas pode ser entendido como, “acolhimento”, “integração”, “convívio”, dentre tantos outros, por isso,

* Psicopedagoga e professora da Educação Infantil.

Art. 2º Ao Poder Público e seus órgãos cabe assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico (BRASIL, Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989).

Somos uma sociedade de excluídos, apesar de tantas lutas enfrentadas pela educação. Mas ao discutir sobre o termo inclusão é preciso que haja a desigualdade, a ideia de exclusão, provocando movimentos, documentos e leis para assegurar ao cidadão o seu direito. O termo inclusão pode ser ilusório, não sendo eficiente como é o caso da discriminação e preconceito que ainda existem na sociedade.

Atualmente, discutir a exclusão apresenta-se de um lado, como uma resposta da sociologia para combater intelectualmente o problema e, de outro lado, uma saudável manifestação de grupos de excluídos que tem lutado por efetivas, ações em respeito aos seus direitos de, sem discriminação, serem integrados na sociedade (CARVALHO, 2004, p. 48-49).

A inclusão do epilético

A epilepsia considerada uma condição neurológica grave pode aparecer em qualquer idade, mas é na infância que ela geralmente se inicia, sendo as crianças acometidas por esta desordem cerebral crônica desde o início da sua fase escolar. Pode ser causada por vários fatores: por doenças infecciosas, vasculares, degenerativas, metabólicas, traumas crânio encefálicos, doenças hereditárias e pode ir do leve ao grave, ser incapacitante ou não.

É importante entender que a epilepsia é caracterizada por descargas anormais dos neurônios, como um “curto-circuito cerebral” um fio desencapado no cérebro. Um transtorno que provoca crises e pode estar associada, ou não, a outras patologias do sistema nervoso central. Conhecer seus sintomas é importante, pois assim fica mais fácil ajudar quem sofre deste mal.

A história da epilepsia é marcada por estigmas e estas concepções negativas trazem problemas a quem é acometido pela doença. Grande parte das pessoas não sabe agir diante de uma crise. Por este desconhecimento, as crianças acometidas desta disfunção ficam marcadas por estigmas. A desinformação traz a ideia de que epilepsia é contagiosa e as pessoas não sabem lidar com a mesma. Assim, a doença leva a pessoa a não ser aceita e tornando-se vítima de preconceito, afeta a autoestima e seu convívio social, já que tendem a se afastar para esconder a doença. Segundo Souza *et al.* (2000a, p. 223-229), “o estigma, o preconceito e a vergonha das crises levam ao isolamento, limitando cada vez mais as oportunidades de crescimento pessoal”.

Pacientes epiléticos podem apresentar distúrbios de comportamento, que podem manter mesmo com o controle das crises. Tais distúrbios aparecem como instabilidade emocional, problemas cognitivos e até tentativa de suicídio. É uma doença de difícil controle, pois mesmo medicada a pessoa pode ter crises.

A epilepsia afeta ainda as relações sociais, ocorrendo principalmente na própria família, pois diante das crises, geralmente, os pais acabam por proteger os filhos, achando que eles não estarão aptos ou preparados para enfrentar a vida. Os pais impedem que se tornem independentes já que veem o transtorno um empecilho para as atividades diárias, gerando apreensão a respeito do quadro, fazendo com que o epilético se sinta incapaz, logo, diminuindo sua autoestima pelas limitações impostas.

Todos que estejam ao entorno da pessoa acometida envolvem-se em relação ao modo como é tratada, como a medicação é ministrada, ao sistema de saúde que dispõe como são as condições financeiras e se é vítima ou não de preconceito. Dentre todos os aspectos citados

ainda existem as dificuldades acadêmicas, visto que ocorre o baixo desempenho escolar provocado, na maioria das vezes, pela frequência das crises e início precoce das mesmas.

A epilepsia infantil é complexa e influencia os diversos setores da vida da criança. A depender do relacionamento com as pessoas ao seu entorno, a aprendizagem ocorrerá conforme os sentimentos gerados nesta relação. Conforme Lewis *et al.* (1991), “o diagnóstico da epilepsia gera nos pais uma série de sentimentos, que quase sempre incluem: medo, ira, culpa, tristeza, ansiedade, confusão, negação, preocupação”.

Em princípio, as crianças com epilepsia não tem dificuldades de aprendizagem, pois os transtornos do aprendizado e o rendimento escolar estão ligados às crises que podem depender especialmente do tipo de epilepsia e sua classificação, à idade em que ocorrem as crises, às expectativas dos pais e professores e até mesmo ao tratamento recomendado.

A literatura mostra que na epilepsia infantil as dificuldades acadêmicas estão ligadas a fatores orgânicos relacionados diretamente a própria enfermidade como a doença neurológica de base e suas limitações físicas e cognitivas, a idade de início, a frequência de crises, tipo de síndrome epilética e etiologia, grau de controle e respectiva frequência das crises e o risco de acidentes, além dos efeitos colaterais das terapêuticas medicamentosas e cirúrgicas. Porém, variáveis que podem estar envolvidas no processo de escolarização como baixa expectativa dos pais e professores quanto ao sucesso da criança, possibilidade de rejeição dos mestres e colegas de escola e alterações na autoestima da criança, também são fatores importantes que podem promover um menor rendimento escolar da criança com epilepsia (GUERREIRO, 2000; MAIA FILHO; GOMES; FONTENELLE, 2004, apud ZANNI; MAIA FILHO; MATSUKURA, 2010, p. 2016).

Ainda, há outra discussão importante ao dizer que problemas cognitivos e sociais também envolvem os estigmas ligados à disfunção que crianças epiléticas apresentam com maior probabilidade, bem como problemas escolares, portanto, entender estas questões e dificuldades pode favorecer este aluno. O rendimento escolar também depende da frequência das crises e da gravidade da doença. Estas crises influenciam sobremaneira no comparecimento da criança na escola. A baixa frequência é um prejuízo para a aprendizagem, uma vez que é na escola que se dá a maior aprendizagem, mas no caso da epilepsia, o maior conflito.

Estudos mostram que medicamentos antiepiléticos controlam as crises, em contrapartida, reduzem a atenção, a concentração e a lentidão psicomotora. Ao comprometer a aprendizagem, como problemas de memória e de linguagem prejudicam-se as atividades acadêmicas. Além dos distúrbios de comportamento já citados, o epilético apresenta dificuldades para se relacionar com as pessoas, independente do nível cognitivo que possui.

Tornar as pessoas com deficiência participante da vida social é a função primordial da educação inclusiva, assegurando-lhes que respeitem os seus direitos. Mas atender os alunos com necessidades especiais é um desafio que requer profissionais capacitados para dar assistência, atender a agir com estes alunos em escolas adaptadas para recebê-los, tendo eles qualquer tipo de necessidade especial. “Entende-se por crianças com necessidades especiais aquelas que, por alguma espécie de limitação, necessitam de adaptações, notadamente na escola, de forma a atingirem seu potencial máximo” (HAZIN *et al.*, 2009).

A falta de informação, o desinteresse e o preconceito ainda precisam ser vencidos com relação a algumas deficiências, como é o caso da epilepsia. Devido ao quadro que a crise provoca as pessoas tendem a evitar os epiléticos ou aproximar-se, pois os sintomas das crises variam conforme a área cerebral afetada, o que leva a não receber ajuda por falta de informação.

Sendo a escola o espaço para a formação das pessoas, o espaço social de criação de oportunidades e aprendizagens, também é considerado o lugar em que deve favorecer o bem estar de pessoas com epilepsia, trabalhando de forma com que toda a comunidade escolar se una pelo mesmo objetivo, o de compreender esta disfunção e proporcionar o abandono do preconceito.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/MEC, as dificuldades de aprendizagem estão ligadas a uma diversidade de necessidades especiais (BRASIL, 2002, p. 44), “[...] dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção; perceptivas, emocionais de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento [...]”.

Assim, cabe a escola criar um ambiente onde a criança possa se sentir segura, participar, aprender e desenvolver suas potencialidades, sendo capaz de interagir. O epilético é uma pessoa retraída e discriminada pela sociedade que por desconhecimento não sabe lidar com a doença. Deve a escola, também, pesquisar e divulgar o que é epilepsia, como ocorre e o que fazer quando o aluno/colega tem a doença. Ao abordar a Lei nº. 9.394/96, em sua relação com a inclusão na educação, o artigo 58 define a educação especial e a oferta da mesma como: “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”.

A informação é o caminho correto para que o epilético seja realmente incluído na escola sendo importante saber como podem ser as crises. As manifestações da crise podem ser alterações do comportamento, motoras e sensoriais e o epilético diz coisas sem sentido, apresenta movimentos estereotipados de um membro ou situação em que parece estar “fora do ar”, parado, perda da consciência e mal-estar gástrico. A mais grave é a do tipo em que se debate, pois se coloca em risco. Além destas, após as crises o epilético sente-se com salivação excessiva, dores musculares, dormência, sensação de escutar sons estranhos e visão desfocada, mal-estar, dificuldade de concentração e sono.

Quando existe aluno com epilepsia numa escola é importante que o professor mantenha contato com os pais para saber como são as crises e descobrir a melhor forma de intervenção para com este aluno. Especialmente, entender que numa crise o mesmo pode não responder aos estímulos, precisa ser protegido para não se machucar. O professor deve tranquilizar a turma para evitar pânico. O cansaço é normal e é necessário favorecer o seu descanso. O socorro só será preciso caso ele tenha nova crise antes de recobrar a consciência ou se machuque.

Portanto, afastar as dúvidas, preparar a escola para receber bem este aluno é desmistificar conceitos e afastar preconceitos, bem como tomar atitudes de solidariedade e cooperação, pois a falta de conhecimento provoca a rejeição, a rotulação que afetam a qualidade de vida dos que dela sofrem e de seus familiares. De acordo com Carvalho (2004, p. 115), é preciso “[...] respeitar as diferenças individuais e o multiculturalismo entendendo que a diversidade é uma riqueza e que o aluno é o melhor recurso de que o professor dispõe em qualquer cenário de aprendizagem”.

A inclusão de deficientes nas salas de aula é motivo de discussões e luta ao longo de muitos anos e as práticas para que se efetue verdadeiramente a mesma não são novas. Como afirma a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1998, artigo I, p. 03), “todos os seres humanos nascem livres em dignidade e direitos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, a inclusão escolar de criança com epilepsia precisa mais do que leis que garantam este aluno na escola regular, precisa de esclarecimentos sobre o que seja a doença, implementação de práticas pedagógicas eficazes, de como lidar com diante de uma crise,

aceitação e acolhimento para que a aprendizagem e o desenvolvimento desta criança aconteçam de forma prazerosa e tranquila.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 01 nov. 2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 out. 20012

DICIONÁRIO DE SINÔNIMOS. Disponível em: <<http://www.sinonimos.com.br/>>. Acesso em: 15 nov. 2012

CARVALHO, E.R. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 3ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

GUERREIRO, C. A. et al. **Epilepsia**. São Paulo: Lemos, 2000.

HAZIN, I.; LAUTERT S.L.; GARCIA, D.; GOMES, E. **Abordagem neuropsicológica da aprendizagem matemática escolar em crianças com necessidades educacionais especiais**. Cad. psicopedag. vol. 7, no. 13. São Paulo: 2009. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S167610492009000100001&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 de nov. 2012.

LEWIS M.A.; HATTON C.L.; SALAS, I.; LEAKE B.; CHIOFALO, N. Impact of the children's epilepsy program on parents. *Epilepsia*. 1991. In.: SOUZA, E.A.P.; FERNANDES, P.T.; SALGADO, P.C.B.; DORETTO, F. Mecanismos psicológicos e o estigma na epilepsia. **Neurociências epilepsia**, 2002. Disponível em <<http://www.comciencia.br/reportagens/epilepsia/ep18.htm>>. Acesso em: 21 de nov. 2012

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 7 e 10 de junho de 1994.

QUAGLIATO, E. Estigma na epilepsia. In.: **Revista Eletrônica de Ciências**, v. 31, fev. 2006. Disponível em: <http://www.cdcc.usp.br/ciencia/artigos/art_31/atualidades-2.html>. Acesso em: 22 nov. 2012.

SOUZA E.A.P; GUERREIRO, M.M.; GUERREIRO, C.A.M. Qualidade de vida e epilepsia. In.: GUERREIRO C.A.M.; GUERREIRO, M.M.; CENDES, F.; LOPES-CENDES, I. (eds): **Epilepsia**. São Paulo: Lemos editorial, 2000^a

ZANNI, K.P.; MAIA FILHO, H.S.; MATSUKURA, T.S. Impacto da epilepsia no processo de escolarização de crianças e adolescentes. **Rev. bras. educ. espec.** vol. 16, no. 2. Marília: May\Aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382010000200005&script=sci_arttext>. Acesso em: 11 de nov. 2012

O OLHAR DO EDUCADOR SOBRE A DIVERSIDADE DO EDUCANDO POR MEIO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS NOS ANOS INICIAIS

Vera Lúcia Terra Pereira*

INTRODUÇÃO

O grande desafio do educador é o de ter um olhar sobre a imensa diversidade do educando. O mesmo não deve ser visto apenas por uma competência, mas por várias habilidades que o permitam expressar seus conhecimentos.

É necessário que os educadores ofereçam uma aprendizagem significativa e que os educandos aprendam múltiplos caminhos, permitindo diversos modos de expressão, organizando comportamentos, descobrindo valores e trabalhando com as várias competências que chamamos de inteligências.

O objetivo desta pesquisa é propor o estudo de uma prática pedagógica que atenda a diversidade do educando, que seja pautada na teoria das inteligências múltiplas. Permitindo, assim, que os educadores disponham de uma variedade maior de estratégias para lidar com as diferentes habilidades que combinadas resultem no conhecimento significativo.

A construção do referencial teórico desta pesquisa baseia-se, principalmente, na teoria de Gardner (1995), também, nas referências de Freire (1987; 2002), Machado (1995), Hernández e Ventura (1998) e Campbell; Campbell e Dickinson (2000).

O trabalho desenvolve-se abordando conceito e tipologia das inteligências passando a posterior análise dos ambientes inteligentes e sua construção ou criação.

Ressalta-se que é fundamental o desenvolvimento de um currículo determinado a partir do conhecimento das inteligências múltiplas e centrado no indivíduo, tendo um ensino baseado na transformação das informações procedentes dos diferentes saberes em conhecimento próprio e transformando aulas em oportunidades.

Finalmente, a pesquisa aborda a importância do tratamento das múltiplas inteligências, no planejamento do educador sendo todas as inteligências estudadas, vistas como habilidades de cada indivíduo. Neste novo planejamento a avaliação é um processo inclusivo e permanente em que se permite o desenvolvimento de uma pessoa por inteiro.

O grande desafio para o educador é o estudo e a práxis desta nova prática pedagógica, em que o olhar contempla a diversidade, a qual se chama de inteligência.

DESENVOLVIMENTO

O conceito de inteligência e sua tipologia

O grande desafio do educador é ter um olhar sobre a imensa diversidade do educando. O mesmo não deve ser visto apenas por uma competência, e sim por várias habilidades mentais do sujeito, as quais se denominam de inteligências. Pesquisas realizadas pelo psicólogo Howard Gardner sobre o desenvolvimento das “capacidades cognitivas humanas” possibilitam um novo pensar sobre a tradição comum da teoria da inteligência

* Professora dos Anos Iniciais do NEJA, supervisora dos Anos Iniciais da Secretaria de Educação de Santa Vitória do Palmar, GMT (Grupo Técnico Municipal) do Programa Primeira Infância Melhor, Coordenadora do Programa Escola Ativa.

que se apoia em duas suposições fundamentais, a “cognição humana unitária” e os indivíduos podem ser adequadamente descritos como possuidores de uma inteligência única quantificável. (CAMPEBELL; CAMPEBELL; DICKINSON, 2000, p. 20).

As pesquisas de Gardner (1995) têm um novo olhar sobre a prática pedagógica em que os educandos são possuidores de várias habilidades que podem ser trabalhadas no âmbito escolar. A pesquisa de Gardner não só revelou um grupo mais amplo de inteligências humanas do que previamente se conhecia, mas gerou uma definição renovadora do conceito da inteligência.

Inteligência é a capacidade para resolver problemas encontrados na vida real; a capacidade para gerar novos problemas a serem resolvidos. Para desenvolver essas capacidades, a posição do atendimento educacional especializado, diante dos alunos incluídos é preciso construir estratégias de melhor aquisição do conhecimento para os educandos com necessidades específicas do aprender. São as ferramentas de aprendizagem que possibilitam múltiplos caminhos para o sucesso escolar.

Por isso,

a competência cognitiva humana é melhor descrita em termos de um conjunto de capacidades, talentos ou habilidades mentais que chamamos de inteligência [...] os indivíduos diferem do grau de capacidade e na natureza de sua combinação (GARDNER, 1995, p. 20).

Todos nós somos inteligentes, mas o que varia é o tipo de inteligência que cada pessoa dispõe como, inteligência linguística, lógica-matemática, espacial, cinestésico, musical, interpessoal e intrapessoal e naturalista.

É fundamental que no âmbito escolar e sala do AEE, o educador perceba as habilidades e competências dos seus educandos e desenvolva uma proposta que atenda a diversidade.

Ambientes inteligentes

É importante para os educadores não só reconhecer as inteligências em seus educandos, mas também compreender que é possível criar “ambientes inteligentes”. A inteligência é aperfeiçoada através das interações com outras pessoas por meio de instrumentos que usamos para pensar, aprender e solucionar problemas.

Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que na educação “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos (FREIRE, 1987, p. 69).

Enfim, o educador deve proporcionar ambientes inteligentes com diversos recursos disponíveis como livros, revistas, quadros de avisos, publicações, obras de arte, cartazes, computadores, som e televisões para que os educandos possam processar as diversas aprendizagens de diferentes formas, por exemplo, pequenos e grandes grupos com trocas, estimulando o desenvolvimento de todas as habilidades e competências.

Desenvolvimento do currículo por meio das inteligências múltiplas

Nem todos os educandos exibem as mesmas competências na escola, nem os mesmos interesses. Em uma época de explosão da informação, nenhum de nós pode aprender tudo; as escolhas devem ser feitas fundamentalmente sobre como desejamos aprender. Ao fazer tais escolhas, as tendências e os interesses dos educandos devem orientar algumas de suas metodologias.

Diante das diversas metodologias cada educando tem a possibilidade de integrar seus saberes nas diversas áreas do conhecimento. Isto possibilita múltiplos caminhos para o sucesso escolar, no qual a cooperação e liderança são desenvolvidas e, acima de tudo, o interesse dos educandos pela aprendizagem. As frustrações e o fracasso escolar poderiam ser bastante reduzidos se os educadores apresentassem estratégias variadas, oferecendo aos educandos uma proposta pedagógica em que apresentam vários caminhos e opções de aprender. Assim,

mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (FREIRE, 2002, p. 31).

Isso quer dizer que o educador deve respeitar seu gosto estético, tempo, ritmo, a sua linguagem porque os sujeitos aprendem e crescem na diferença e com respeito a ela.

Implicações da teoria das inteligências múltiplas no currículo

As inteligências múltiplas são vistas como processos de ensino capazes de melhorar a aprendizagem do aluno em qualquer disciplina. Esta perspectiva, na prática, muitas vezes, estimula os educadores a se unirem a outras pessoas que possuem diferentes habilidades profissionais ou a incluírem diversos meios de comunicação e tecnologia no currículo. O próprio Gardner esboça um currículo “centrado no indivíduo”, em que as escolas proporcionem opções educacionais adequadas a cada educando e garantindo que realmente os educandos aprendam o conteúdo para que possam aplicar o seu conhecimento em novas situações.

O ensino deve ser baseado em projetos, o oferecimento de diversas vias de acesso ao conteúdo. Por isso a função do projeto

é favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: o tratamento da informação, a relação entre os diferentes conteúdos em torno de problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio (HERNÁNDEZ; VENTURA, 1998, p. 61).

A proposta pedagógica visa a atender as múltiplas aprendizagens por meio de projetos de trabalhos que estão vinculados à perspectiva do conhecimento globalizado, articulando os conhecimentos escolares e organizando as atividades de ensino-aprendizagem.

Planejamento através das inteligências múltiplas

A teoria das inteligências múltiplas ajuda os professores a transformarem as aulas em oportunidades de aprendizagem para os educandos, o atendimento educacional especializado tem por tarefa fazer as complementações dos currículos do professor regente.

Para iniciar o planejamento da aula, os educadores podem refletir sobre um conceito que desejam ensinar e identificar as inteligências que parecem mais adequadas para comunicar esse conteúdo. Podem também buscar a opinião dos educandos sobre as maneiras pelas quais gostariam de aprender com apoio da equipe especializada ao ambiente escolar.

Os autores Campbell; Campbell e Dickinson (2000) recomendam que quatro inteligências sejam utilizadas como pontos de partida para qualquer aprendizagem. Esses esforços proporcionam aos educandos quatro oportunidades de acessar as informações, ao mesmo tempo em que desafiam os educadores a trabalhar novas maneiras.

O importante é que todas essas inteligências estudadas por Gardner sejam vistas como habilidades que todas as pessoas têm, em maior ou menor grau e ninguém tem apenas uma inteligência.

Segundo Machado (1995), as oito inteligências apontadas por Gardner (1995):

compõe um aspecto onde todos os elementos e componentes interagem, equilibrando-se ou reequilibrando-se em razão de deficiência específica; localmente, seríamos todos diferentes em algum aspecto, ao mesmo tempo que, globalmente, sempre seríamos componentes (MACHADO, 1995, p. 98).

Dizer que a teoria das inteligências múltiplas permite o desenvolvimento de uma pessoa por inteiro, não significa que todos serão “gênios” em todas as inteligências, até porque Gardner (1995) alerta para o seguinte: o que falar de deficiência, quando se conhece uma teoria como a teoria das inteligências múltiplas? O que é ser diferente? Todos nós temos nossas deficiências. A sociedade considera deficiente uma pessoa que tem um problema físico, que não fala ou que nasce com a síndrome de down, por exemplo.

Esses educandos que são diferentes têm formas de aprendizagem diferentes. Porque tem educandos que aprendem ouvindo o que se fala, outros aprendem escrevendo, outros por movimentos sinestésicos, outros pela música. Os canais de aprendizagem são tão múltiplos quanto às inteligências.

A avaliação da aprendizagem, segundo as inteligências múltiplas, é inclusiva e permanente e feita por meio de portfólios, conceituando como satisfatório ou não satisfatório ou relatórios (pareceres) sobre as aquisições dos saberes do sujeito aprendente, compartilhando com os pais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No fazer pedagógico atender a diversidade do educando por meio das inteligências múltiplas é o grande desafio para os educadores porque permite que se tenha um olhar sobre a diversidade dos educandos. O educando não deve ser visto apenas por uma competência, mas por diversas e diferentes habilidades mentais que se chamam de “inteligências”.

Para os educadores é importante não só reconhecer as inteligências dos educandos, bem como compreender que é possível criar “ambientes inteligentes” com apoio de especialistas, com estratégias e espaços importantes ao nosso fazer pedagógico. O currículo é um conjunto de atividades e estratégias para desenvolver as capacidades e habilidades dos educandos. As implicações dos espaços escolares são vistas como processos de ensino capazes de verbalizar a aprendizagem, assim como o currículo centrado no indivíduo e o ensino baseado em projetos oferecendo diversas vias de acesso ao conhecimento.

Os educadores devem refletir sobre o conceito do que devemos ensinar as múltiplas aprendizagens, viabilizando um processo contínuo e satisfatório.

A tarefa da escola é viabilizar o saber a todos, capaz de possibilitar desenvolvimento a suas capacidades e habilidades mentais. Por isso, o grande desafio da escola é articular um currículo em aberto com estratégias que os educandos desejam, respeitando o tempo e o ritmo, porque o propósito da escola é educar.

REFERÊNCIAS

CAMPBELL, L.; CAMPBELL, B.; DICKINSON, D. **Ensino aprendizagem por meio de inteligências múltiplas**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

FURASTÉ, P.A. **Normas técnicas para o trabalho científico**: explicações das normas da ANBT, 15. ed. Porto Alegre: s.n, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática, 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MACHADO, N.J. **Epistemologia e Didática**: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

A FAMÍLIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA O SUCESSO ESCOLAR

Vânia Enilda Peters Pieper*

INTRODUÇÃO

A cada nova geração é possível observar as transformações da família, o primeiro núcleo social ao qual pertencemos. As experiências iniciais acontecem na interação entre seus membros. Os valores, crenças, hábitos são elaboradas a partir das trocas realizadas. Ferrari (2002, p. 28), define a família como “a instituição de vários indivíduos que compartilham circunstâncias históricas, culturais, sociais, econômicas e afetivas.” A família é uma unidade social emissora e receptora de acontecimentos históricos e que possui comunicação própria e determinada dinâmica.

Whaley e Wong (1989, p. 21) compartilham a ideia de que a família assume uma estrutura característica. Por estrutura entende-se uma forma de organização ou disposição de um número de componentes que se inter-relacionam de maneira específica e recorrente.

As múltiplas variáveis que intervêm no processo de construção dos indivíduos influenciados pela família serão fundamentais no processo de escolarização. Deste modo, observa-se que a colaboração entre ambas produz ações positivas e determinantes.

Então, qual a real importância da família para o sucesso escolar do aluno em processo de inclusão, já que a relação família *versus* escola durante toda jornada escolar vai modificando de acordo com os níveis e etapas, dela depende o equilíbrio dos avanços e possibilidades.

Embora os avanços legais da educação inclusiva sejam substanciais, com leis que asseguram os direitos das crianças, em especial, aos deficientes que sejam respeitados, a família continua em processo de aceitação e adaptação. No dia a dia escolar as medidas necessárias vêm sendo realizadas e as alterações têm sido providenciadas para garantir o acesso da criança à escola com o atendimento adequado as suas necessidades especiais.

O processo de inclusão escolar significa oferecer educação de qualidade para todos, levando as crianças a exercer a sua cidadania. A inclusão estimula e ensina a tolerância. Para que ela aconteça precisa estar presente na proposta pedagógica e ser de conhecimento de todos. Quanto maior for o referencial de informações mais eficiente será o trabalho e a aceitação da realidade.

Diante da realidade social que aponta para a criação de uma cultura inclusiva, em que os cidadãos sejam conscientes de suas necessidades e potencialidades, buscam-se, cada vez mais, espaços onde de fato todos indistintamente sejam acolhidos, independente, de qualquer diversidade.

A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA

O papel da educação inclusiva

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A escola apresenta historicamente ações voltadas para a superação

* Professora da Sala de Recursos Multifuncionais do Colégio Estadual Cassiano do Nascimento e Assessora Técnica em Educação Inclusiva da 5ª Coordenadoria Regional de Educação, Pelotas/RS.

da discriminação, seja ela qual for, buscando sempre a construção de novas concepções através de mudanças para a melhoria da qualidade da educação.

A Declaração de Salamanca (1994) assume o ponto de vista segundo o qual escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos.

A concepção da inclusão educacional expressa o conceito de sociedade inclusiva, aquela que não elege, classifica ou segrega indivíduos, mas modifica seus ambientes, atitudes e estruturas para se tornar acessível a todos. As parcerias são importantes, pois dão suporte para a escola colaborando com o professor que é o principal responsável pela prática pedagógica. Quanto maior for o envolvimento da família e o vínculo com a escola ocorre o fortalecimento das ações inclusivas. Segundo Aranha (2004),

a família precisa construir padrões cooperativos e coletivos de enfrentamento dos sentimentos, de análise das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para o seu bem-estar e uma vida de boa qualidade (ARANHA, 2004, p. 7).

Tendo objetivos claros, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva preconiza assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; oferecer Atendimento Educacional Especializado (AEE); formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão; promover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação; promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais.

Contudo, a educação inclusiva, atualmente, tem como objetivo quebrar as barreiras que impedem avanços significativos, destacando aspectos considerados primordiais como:

- ✓ Reconhecimento da importância da educação inclusiva;
- ✓ Investimentos em recursos didático-pedagógicos;
- ✓ Estabelecimento de políticas públicas de longo prazo;
- ✓ Participação efetiva das famílias no processo escolar.
- ✓ Valorização do trabalho docente, com oferta de formação permanente e continuada;

No Brasil, historicamente, o atendimento aos deficientes surge com o caráter elementar (educação e saúde) através de instituições filantrópicas, sem a preocupação de uma abordagem integradora assumindo uma postura assistencialista. Apresenta um perfil de fragilidade, desarticulação e descontinuidade de ações nas esferas pública e privada. Assim, de acordo com Aranha (2004),

faz-se necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades. É importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim a maior eficiência no alcance de seus objetivos (ARANHA, 2004, p. 7).

Apesar de todas as medidas até então levadas a efeito, ainda persistem fatores que dificultam o alcance de melhores resultados no processo de inclusão e o efetivo aproveitamento dos recursos financeiros, técnicos, materiais e humanos, entre os quais se destacam: a desinformação da sociedade em geral; a precária distribuição dos recursos

financeiros e a visão limitada dos serviços sobre como e em que poderiam contribuir para a independência e a qualidade de vida destas pessoas.

Passados vários anos em que se trata deste tema, em muitos locais, a estrutura não oferece o básico, sendo que

a inclusão é um movimento que busca estabelecer uma sociedade mais justa, no entanto, estaremos sempre incorrendo no risco de excluir e para que as exclusões não predominem, ou melhor, prevaleçam, é preciso criar espaços de escuta e discussões nas instituições, olhar cada criança uma a uma, cuidar das instituições de ensino, nas suas estruturas internas e criando pontos externos com todos aqueles que se ocupam da criança (VASCONCELLOS, 2006, p. 21).

A inclusão torna-se um movimento contra ensinar habilidades isoladas em ambientes isolados aos alunos, mas sim preconiza a aprendizagem através do envolvimento em projetos e atividades significativas, da vida real, enquanto os alunos interagem e cooperam uns com os outros. Na complexa relação de ensino-aprendizagem que se moldam as transformações constantes, sejam elas sociais, políticas, culturais. Assim, surgem algumas inquietações que atormentam os sujeitos desse processo, pois quanto mais se explora maiores são as possibilidades de intervenção.

Considerando a importância do que ocorre no âmbito familiar para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, pode-se afirmar que são fatores que influenciam na evolução destes processos as relações que existem nas famílias, o clima social e emocional, o acompanhamento do processo da criança e as expectativas em relação a ela. A estrutura familiar, no que se referem ao seu nível educacional, suas atitudes, expectativas e recursos, terá impacto no processo educativo desenvolvido pela escola. O grau de dificuldades apresentadas condiciona as atitudes em relação à inclusão, quanto maiores às dificuldades maiores são as resistências.

No contexto familiar é que o aluno passa a maior parte do seu tempo, de maneira natural e espontânea podem estimular e favorecer aprendizagens escolares. Oportunidades da vida cotidiana oferecem possibilidades de ação e exercitação das aprendizagens e potencializam novo saber significativo. Partindo dos interesses, das experiências e das competências da criança é fundamental que os pais e educadores criem estratégias de interação de forma complementar por diferentes agentes educativos em situações diversas, assim a oferta de experiências enriquecedoras e positivas aumenta se a escola também leva em conta a interação entre os pais e educadores.

A participação dos pais no processo escolar abre novos caminhos e estratégias que contribuem para a educação de seus filhos aproveitando suas experiências, habilidades e formas próprias de vida, proporcionando elementos significativos para atividades de ensino nas áreas de linguagem, de conhecimento social e de tecnologia.

Desde o processo de avaliação o contexto familiar é fundamental para a identificação das necessidades do aluno para a tomada de decisões quanto à resposta educativa, pois as práticas educativas familiares influem na direção que toma o desenvolvimento desses alunos. A necessidade de possuir informações relevantes do meio familiar e quanto à interação que o aluno tem com os elementos que compõem seu ambiente familiar condicionam o desenvolvimento dos alunos visando aperfeiçoar as práticas educativas familiares. De acordo com as palavras de Blanco (2004),

a colaboração da família é de vital importância para favorecer a contextualização e a generalização de determinadas aprendizagens e conseguir que estas sejam mais significativas para a criança, já que pode relacionar o que faz em casa e o que faz na escola [...] propor certas modificações no meio familiar, de modo a promover o adequado desenvolvimento do aluno (BLANCO, 2004, p. 304).

O atendimento educacional especializado e a família

É interessante ressaltar a importância do AEE em consonância com a participação familiar nos aspectos que vão desde os encaminhamentos dos diagnósticos, decisões sobre as ações metodológicas, bem como o acompanhamento permanente do atendimento. O profissional responsável pelo AEE precisa ter extrema sensibilidade ao se relacionar com a família do aluno, pois entendemos que pelos diversos fatores ora apresentados tanto a família como o profissional precisam estar sintonizados para a concretização de resultados positivos do trabalho.

Este trabalho enfrenta dificuldades constantes que podem ser superadas com esforço contínuo das partes envolvidas. A sinergia do profissional de AEE e a família constituem uma fórmula de avanço nas possibilidades do aluno em atendimento. Por outro lado, quando a família se encontra excluída e/ou afastada do processo de atendimento nota-se níveis baixos de aproveitamento das ações educativas inclusivas. É relevante que o aluno em processo de inclusão sintam-se fortalecido sobre vários aspectos, sendo que o apoio familiar é fundamental para enriquecer o repertório de experiências que servirão de suporte para novas aprendizagens e reforço para outras.

O importante é que sempre que possível todos tenham como objetivo principal a evolução do processo educativo no âmbito geral, não só os aspectos cognitivos que geralmente são os mais lembrados, mas também os afetivos e psicomotores. Sabendo que até mesmo ações da vida diária dependendo do nível de desenvolvimento são questões que a escola e a família articuladas auxiliam-se mutuamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deste modo, a grande diversidade de maneiras de aprender proporciona a possibilidade de utilização de diferentes processos e recursos pedagógicos disponíveis, porém o desafio escolar enfrentado é integrar a família no processo, fortalecendo as relações e apoio. Diversas são as interrogações que nos refletem o quanto as famílias estão distantes das práticas pedagógicas do dia a dia. Desmistificar conceitos ainda presentes em nossa sociedade que impedem o pleno desenvolvimento dos deficientes é um dos grandes desafios que a educação inclusiva busca avançar, pois valorizar o melhor de cada um é essencial para o crescimento coletivo.

Quanto maior for o empenho e dedicação dos familiares acreditando no potencial do educando com deficiência, facilita o trabalho desenvolvido, pois as barreiras e dificuldades por vezes enfrentadas com resistências e descrédito familiar prejudicam o andamento do processo pedagógico. Observa-se que as ações pontuais da sociedade em geral (associações, ONGs, órgãos governamentais entre outros) constituem iniciativas para a aceitação da inclusão, não apenas no âmbito escolar, mas em outras esferas também. A acessibilidade, por exemplo, torna-se uma ação com amplitude significativa facilitando outros segmentos sociais que usufruem e se beneficiam das adaptações e transformações com ações desenvolvidas.

Conclui-se que o papel da família para o sucesso escolar desta clientela é fundamental para o fortalecimento das ações inclusivas e para o acompanhamento do trabalho ora desenvolvido, seja pelos especialistas, de acordo com o caso, ou pelo profissional de AEE. A família precisa apropriar-se dos resultados dos encaminhamentos realizados com o propósito de participar ativamente das decisões e buscar apoio e colaboração de todos que estão envolvidos com o educando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria Bernardete Martins; LOPES, Marly I. **Procedimentos para apresentação e normalização de trabalhos acadêmicos**: referências. Florianópolis: UFFS, Biblioteca Universitária, 2006. Disponível em: <<http://www.bu.ufsc.br/modules/conteudo/>>. Acesso em: 29 out. 2012.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: v. 4: **a família**. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. 17p.
- BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: **Desenvolvimento psicológico e educação** / Organizado por César Coll, Álvaro Marchesi; Jesús Palacios; trad. Fátima Murad – 2. ed – Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v. p. 290-308.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Necessidades Educativas Especiais – NEE In: **Conferência Mundial sobre NEE: Qualidade – UNESCO**. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.
- FERRARI, Dalka C. A. Visão histórica da infância e a questão da violência. In: FERRARI, Dalka, Chaves de Almeida e VECINA, Tereza Cristina Cruz (orgs). In: **O Fim do Silêncio na Violência da Família**: Teoria e Prática. São Paulo: Ágora, 2002.
- FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico**: explicitação das Normas da ABNT. 15. ed. Porto Alegre: s.n., 2010.
- MEC. **Programa Educação Inclusiva**: Direito à Diversidade. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. Brasília. 2004.
- VASCONCELOS, Ana Maria. A inclusão de crianças marcadas pelo autismo ou psicose infantil. **Revista Gestão em Rede**. Out/2006 n° 73 p. 21-23.
- WHALEY, Lucille F; WONG, Donna L. **Enfermagem Pediátrica**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1989.

O ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN NO CONTEXTO ESCOLAR

Lídia Viana Oliveira*

INTRODUÇÃO

Têm-se notícias de trabalhos sobre pessoas com Síndrome de Down desde o século XIX, e a evolução desses trabalhos é crescente a cada dia. Entretanto, a sociedade postulou por muito tempo uma imagem de que os sindrômicos eram pessoas retardadas e por isso, incapazes de aprender ou pior ainda, em algumas sociedades, eram até mesmo considerados como monstros ou filhos do demônio.

O século XX foi norteador por muitas iniciativas relacionadas às pessoas com deficiência, mas essas iniciativas tomaram força realmente na década de 70, já que pela primeira vez, as pessoas com deficiência atuavam a favor de causa própria, lutando por direitos sobre o lema: “Nada sobre nós sem nós”, essa expressão “ganhou mundo” e, sintetiza fidedignamente a história desse movimento. Se, até esse período, as pessoas com necessidades específicas foram camufladas pela história, mantendo-as à margem das decisões políticas e administrativas relativas ao seu processo de desenvolvimento, na atualidade, surgem sinais de mudança.

Há uma grande parcela dessas pessoas que compreende a importância de lutar por seus direitos cientes das responsabilidades do Estado e, vigilantes do cumprimento da legislação já existente, em posse desses dispositivos legais, fica claro que ninguém pode negar a qualquer pessoa com deficiência o acesso ao ensino regular.

Frente ao panorama acima exposto, este trabalho tem como objetivo elaborar um estudo que contempla a historização da prática inclusiva da criança com Síndrome de Down na sociedade, através da sua representatividade pela legislação e de seu ingresso no contexto escolar venha sensibilizar, informar e educar a sociedade para a acolhida e no respeito à diversidade implícita no tema: educação para todos.

QUESTÕES SOBRE A SÍNDROME DE DOWN

Através da construção de um referencial teórico que norteador pela legislação vigente e sua trajetória, este estudo expõe a problemática traduzida pelo legal *versus* legítimo. Pois, nem tudo que a lei, enquanto instrumento legal, prega é respeitado, acolhido, acatado, pois esta não goza de legitimidade. É preciso trabalhar no sentido da conscientização da problemática (Síndrome de Down), informando para minimizar essas diferenças.

Segundo Kirk e Gallager (2002), a evolução histórica da legislação existente envolve a Síndrome de Down, bem como as discussões de autores como Passos; Bastos e Gomes (2011), Schwartzman (1999) que acolhem as crianças com Síndrome de Down na rede regular de ensino. Ainda, levantar a importância do papel da família na inclusão deste indivíduo na sociedade e a garantia de sua real representatividade são as questões propostas por este trabalho.

* Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Pelotas, em 2004; é concluinte do curso de Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa e atua como professora no Ensino Fundamental.

O que é Síndrome de Down?

A Síndrome de Down é uma alteração genética que ocorre durante a concepção ou logo após ela.

Tem como característica, um trio de cromossomos 21 quando o correto é um par destes cromossomos, essa alteração genética recebe o nome de trissomia simples.

Kirk e Gallaguer (2002), explicam como é confirmado esse diagnóstico.

O cariótipo ou retrato preparado do padrão de cromossomos indica a presença de um cromossomo extra no par 21. Tal condição leva à deficiência mental moderada ou leve, acrescida de vários problemas de audição, formação do esqueleto e de coração (KIRK; GALLAGUER, 2002, p. 129).

Além da trissomia simples ou trissomia homogênea, há também outros tipos de trissomia como, o mosaïcismo, nesse caso, a divisão celular ocorre com imperfeição durante as primeiras divisões celulares após a concepção, a consequência desta alteração é a de que algumas células têm 46 cromossomos e outras têm 47 cromossomos. E a translocação, é o tipo de trissomia em que o cromossomo 21 está ligado a outro cromossomo, esta deficiência, gera indivíduos com 46 cromossomos, com material genético de 47.

Evolução histórica da pessoa com necessidade educacional especial

Como já citado, o século XX foi norteado por inúmeras ações relacionadas às pessoas com deficiência, as quais se firmaram na década de 70 sobre o lema “Nada sobre nós sem nós”, em que as próprias pessoas com deficiência lutavam por seus direitos.

Porém, essa luta perderia todo o seu sentido se, fosse respeitado o que já havia sido anunciado na Declaração dos Direitos Humanos, Art. 7º em 1948, ou seja, de que todos são iguais perante a lei e tem direitos sem distinção, a igual proteção da lei. Ou ainda, em termos de Brasil, o que nos assegura a Constituição Federal de 1988.

Contudo, foram necessárias muitas lutas, novas leis para que outras fossem cumpridas; na década de 90 vieram novas recomendações internacionais, em prol da mesma causa. Entre muitas recomendações, uma das mais importantes, é a Declaração de Salamanca (1994), que afirma que todas as escolas deveriam achar uma maneira de receber e incluir todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.

No Brasil, muitos projetos de lei, estatutos, leis federais, estaduais e municipais vêm ao encontro desta vertente mundial, por isso, tem-se uma Política de Educação Especial que visa dar suporte técnico pedagógico a essas pessoas, bem como aos professores que trabalham com esses alunos.

Aspectos legais para inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas

Segundo Fávero *et al.* (2007, p. 25), a Constituição Federal elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (Art. 1º, inc. II e III) e com um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, (Art. 3º, inc. IV). Em seu art. 5º, assegura o direito a igualdade e trata, nos artigos 205 e seus seguintes o direito de TODOS à educação, com igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art. 206, inc.1) segundo a capacidade de cada um (art. 208).

Já o Estatuto da Criança e do Adolescente, (lei nº 8069/90, artigo 55), reforma todos os dispositivos legais supracitados ao determinar que “os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino”.

Diversas outras leis na esfera nacional foram criadas e promulgadas para assim, se tentar mais uma vez zelar pelos direitos das pessoas com necessidades específicas, no que diz respeito à reserva de até 20% das vagas oferecidas em concursos públicos (lei nº 8.112/90); à reserva de vagas em empresas privadas de 2% a 5%, conforme o número de empregados (lei nº 8213/91); à concessão do valor igual a um salário mínimo para os que comprovem não possuir meios de manter-se e nem de ser mantido por sua família (lei nº 8.742/93); a Lei Orgânica de Assistência Social – LOAS (lei nº 8.742/93) que visa garantir o atendimento às necessidades básicas das pessoas com necessidade especial, entre outras.

A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9394/96, no Art. 59, concebe que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos o currículo, métodos e recursos organizados especificamente para atender às suas necessidades. O decreto nº 3298/99, ao dispor sobre a política nacional para a integração da pessoa com deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal que permeia a todos os níveis e modalidades de ensino.

Em 2007, em associação com o Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) foi lançado o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a implantação de salas de recursos.

O decreto nº 6094/07 estabelece o compromisso “todos pela educação”, garante o acesso e a permanência no ensino regular, o atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos. A Nota Técnica, SEESP/GAB/nº 11/2010, regulamenta o Atendimento Educacional Especializado em salas multifuncionais, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR PARA CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Sabe-se que a educação especial é uma modalidade de ensino que busca promover o desenvolvimento integral de pessoas com necessidades específicas e que necessitam de atendimento especializado, respeitando a individualidade de cada uma delas.

Entende-se que muitas são as limitações que a criança com Síndrome de Down apresenta, mas nunca se pode esquecer que se trata de limitações e não impedimentos, sabendo deste fato, o trabalho pedagógico deve respeitar o ritmo cognitivo da criança propiciando estimulação precoce adequada para o desenvolvimento de suas habilidades.

Segundo Schwartzman (1999, p. 233), “a educação da criança é uma atividade complexa que exige adaptações de ordem curricular requerendo cuidadoso acompanhamento de pais educadores”.

Desta forma, considera-se que a escola deve adotar uma proposta pedagógica inclusiva que use ferramentas piagetianas e que estejam relacionadas à interação sujeito/objeto, que virá a favorecer o desenvolvimento das habilidades desse aluno.

Para Passos; Bastos e Gomes (2011),

os caminhos da inclusão passam, necessariamente, por práticas inclusivas na escola, de forma que o aluno com deficiência possa sentir-se respeitado em suas peculiaridades. A deficiência é vista como característica individual e não como rótulo classificatório, que designa aqueles que farão parte ativa da sociedade e aqueles que ficarão à margem desta (PASSOS; BASTOS; GOMES, 2011, p. 121).

Antes de adquirir qualquer conhecimento, a criança precisa descobrir seu corpo e construir uma perceptiva psicomotora e sensorial de si mesmo, um esquema corporal que compreende uma representação organizada dos movimentos necessários à execução de uma ação e à organização das suas funções corporais.

Segundo Silva (2002), entre estas ações e funções destacam-se a capacidade de dissociar movimentos, individualizar ações e organizar-se no tempo e espaço. A coordenação

motora fornece a base para desenvolver atividades específicas: a descoberta do corpo como ponto de referência e a relação deste com os objetos. A tomada de consciência do corpo e a possibilidade que este tem de mover-se no espaço é instrumento essencial na construção do intelecto.

Então, as atividades proporcionadas à criança devem ter por objetivo a construção do conhecimento com uma aprendizagem de forma ativa e, que possibilite desenvolver suas habilidades através do lúdico como ferramenta para essa aprendizagem, já que construir conhecimento com prazer é muito melhor.

De acordo com Oliveira (2009),

pode-se considerar que atividades lúdicas ou jogos e brincadeiras são exercícios de comunicação que o sujeito usa para ressignificar o real, enfrentando-o e desenvolvendo-se como sujeito capaz, e ainda, o processo obtido com o jogo intervém diretamente na capacidade do ser humano em desenvolver um pensamento anterior à ação, isto é, ser capaz de avaliar, discernir e não agir de forma impulsiva, fortalecendo-se no enfrentamento dos conflitos (OLIVEIRA, 2009, p. 114).

A construção e por consequência à aquisição do conhecimento envolve a internalização de diferentes habilidades, quando a criança é capaz de prever o que deve ser feito, está sim, construindo seu conhecimento.

Entretanto, é necessário levar em conta, no caso da criança com Síndrome de Down, as dificuldades que elas têm para apreender o conhecimento construído. Desse modo, faz-se necessário um trabalho individualizado específico que possibilite a aprendizagem para essa criança e a motivação necessária para o desenvolvimento desta.

Dificuldades de aprendizagem da criança com Síndrome de Down

Sabe-se que a criança com Síndrome de Down tem idade cronológica diferente da idade mental, assim, não se consideram os mesmos parâmetros para essas crianças daqueles usados para as crianças ditas normais, do mesmo modo, não se podem esperar os mesmos resultados.

Segundo Schwartzman (1999),

o fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

Crianças com deficiência, em geral, apresentam dificuldades no desenvolvimento da aprendizagem. Em especial, no caso das crianças com Síndrome de Down a dificuldade nas funções mentais provoca prejuízos na aprendizagem e nas atividades escolares.

Schwartzman (1999) enfatiza que,

entre outras deficiências que acarretam repercussão sobre o desenvolvimento neurológico da criança com Síndrome de Down, podemos determinar dificuldades na tomada de decisões e iniciação de uma ação; na elaboração do pensamento abstrato, no cálculo, na seleção e eliminação de determinadas fontes informativas; no bloqueio das funções perceptivas (atenção e percepção) nas funções motoras e alterações da emoção e do afeto (SCHWARTZMAN, 1999, p. 247).

Entende-se que, apesar dessa deficiência, a criança com Síndrome de Down é capaz de desenvolver atividades da vida diária, tendo em vista que ela aprende e tem grande

evolução na linguagem. Se bem estimulada, pode desenvolver habilidades como a de escrita e leitura a partir de suas experiências pessoais.

Atualmente, ainda não foi estimado um padrão previsível nas crianças com essa Síndrome relacionada ao desenvolvimento da inteligência. Muitas são as variáveis que influenciam o seu desenvolvimento, um bom trabalho de estimulação precoce, um ambiente acolhedor, o tratamento afetivo visando à autonomia ofertada pelos pais, são apenas alguns exemplos do meio sobre esses alunos.

Contudo, nunca se pode esquecer que mesmo se não for possível desenvolver a linguagem oral, faz-se necessário um trabalho voltado para comunicação. Segundo Passos; Bastos e Gomes (2011), “é por meio da linguagem que o ser humano manifesta a sua capacidade de abstração, no que se refere à representação de objetos ausentes, fatos, eventos”.

Desse modo, os adultos envolvidos nesse processo ocupam um lugar de importância ímpar nesse desenvolvimento, pois deverão abrir um leque de possibilidades como frases curtas, vocabulário simples, sempre reafirmadas com a entonação e gestos para que a criança seja capaz de construir seu próprio vocabulário. Além disso, faz-se necessário que seja dado tempo para a criança absorver a informação, entender e formular uma resposta para, enfim, fornecer a resposta esperada.

E a família, qual o seu papel?

Para Almeida (2004),

a família do aluno com Síndrome de Down enfrenta os mesmos problemas básicos de todas as famílias, isto é, ela se interroga: – O que fazer para facilitar o desenvolvimento e aprendizagem do filho? [...] A verdade é que a presença do filho com necessidade especial afeta a família, e a família afeta o filho (ALMEIDA, 2004, p. 78).

A partir disso, deve-se ter a família com aliada no processo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down. Sabe-se que quanto melhor for a qualidade de estimulação ofertada pelas pessoas da família para essa criança melhor será seu desenvolvimento. Assim, faz-se indispensável a integração entre a família e a escola para que na troca de informações se faça o melhor para a criança.

Levando-se em consideração as condições socioculturais da família, deve-se também orientar, esclarecer e auxiliar a família para que esta possa ajudar a criança. Em muitos casos, a escola precisa intervir junto à família para que esta busque seus direitos.

Nas questões educacionais, a relação da escola com a família tem um cunho social, já que visa junto aos pais lidar de uma maneira mais adequada com a inclusão de seu filho com deficiência. Também, é importante saber ouvir e utilizar termos de fácil entendimento.

Deve-se enfatizar para que os pais saibam que a super proteção traz consigo uma influência negativa no processo de desenvolvimento de qualquer criança, principalmente, daquelas que já tem o seu processo de desenvolvimento prejudicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Afirma-se que a Síndrome de Down produz uma limitação nas crianças, entretanto, mas não é um impedimento. Fica claro que quando mais precocemente for iniciado o trabalho de estimulação, melhor será o desempenho dessas crianças. Esta estimulação precoce trará benefícios em inúmeras áreas do desenvolvimento dessas crianças, principalmente, na linguagem e psicomotricidade, além de facilitar o andamento das atividades da vida diária.

A partir daí, é possível realizar um trabalho educacional unificado no qual, essas crianças sejam incluídas em turmas regulares do ensino. O professor que trabalha

no processo de inclusão, não raro, direciona suas ações em sala de aula por meio de uma vontade enorme de acertar, buscar soluções que transcendem alguns limites, é um profissional que luta e sonha com as transformações do ambiente educacional.

Deste modo, o trabalho educacional especializado, é determinante no processo de estimulação inicial, cabendo ao professor da turma regular trabalhar com seus alunos de forma igual. Também, dando ênfase no trabalho com o aluno especial, tendo em vista que este necessita de uma ajuda específica.

A interação com as outras crianças é necessária, levando em conta que faz parte do desenvolvimento da criança vivenciar experiências de trocas buscando a melhor socialização.

Muito se avançou nessa proposta de educação inclusiva. Contudo, temos a certeza de que estamos na direção certa quando pais e professores, em parceria, buscam o mesmo ideal, o desenvolvimento e a construção do conhecimento da criança.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina. **Projeto inclusão**: Caminhos para uma inclusão humana, São Paulo: Didática Paulista, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 9 mai. 2012.

_____. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/legislacao/>. Acesso em: 22 mai. 2012.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/ SESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/sesp/>. Acesso em: 20 mai. 2012.

_____. **Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do Art. 60 da lei Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto Nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Secretaria de Educação Especial – MEC/ SESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/sesp/>. Acesso em: 26 mai. 2012.

_____. **Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU. Diário Oficial da União, Brasília, 2009.

_____. **Resolução nº. 4, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2012.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac; MANTOAN, Maria Teresa Egler; **Atendimento Educacional Especializado**: Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas. São Paulo: MEC/ SEESP, 2007.

KIRK, Samuel A.; GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

OLIVEIRA, Maria Ângela Calderari. **Psicopedagogia**: a instituição educacional em foco. Curitiba: Ibpx, 2009.

PASSOS, Marileni O. de A.; BASTOS, Vivian de Camargo; GOMES, Walquíria O. **Fundamentos e Metodologias do Ensino Especial**. Curitiba, Editora FAEL, 2011.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mackenzie, 1999.

SILVA, Roberta Nascimento Antunes. **A educação especial da criança com Síndrome de Down**. Pedagogia em Foco. Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/spdslx07.htm>> e <<http://www.pedagogiaaopedaletra.com/posts/aprendizagem-do-aluno-com-sindrome-de-down/>>. Acesso em: 22 mai. 2012.

CAPÍTULO II

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Professora formadora: Susie Enke Ilha

Tutora: Lisângela Cáurio Lobato

Ementa: Conhecimento de fonética e fonologia do português brasileiro; Os processos fonológicos envolvidos no desenvolvimento normal e no desenvolvimento com desvio fonológico evolutivo; A relação fonema e letra; Tipologia de erros presentes na escrita; Dislexia e consciência fonológica.

Conteúdo programático: Fonética do português brasileiro; Aparelho Fonador; Sons consonantais e sons vocálicos; Fonologia do português brasileiro; Fonemas consonantais e vocálicos; Estrutura da sílaba; Aquisição fonológica do português; Sistema de escrita do português brasileiro: relação fonema/grafema; Tipologia de erros na aprendizagem da escrita inicial e consciência fonológica: definição e atividades.

Dinâmicas: Sensibilização à percepção auditiva dos sons presentes na natureza; Articulação e produção oral dos sons vocálicos e consonantais; Produção oral de trava-línguas; Separação silábica com movimentos corporais, como caminhar o número de sílabas para frente produzindo oralmente cada sílaba; Reversão silábica com movimentos corporais, como caminhar para trás o número de sílabas produzindo oralmente cada sílaba; Sensibilização aos ritmos troqueu, iambo e dáctilo presentes em poesias infantis.

Atividades a distância: (a) analisar a escrita de crianças repetentes cursando o segundo ou terceiro ano dos anos iniciais, considerando: os processos fonológicos de estrutura silábica complexa: não-produção, metátese e epêntese, o processo fonológico envolvendo o vozeamento/desvozeamento; Erros devido ao reflexo da fala; (b) propor uma atividade de consciência fonológica para auxiliar a criança no seu desempenho durante a aprendizagem da escrita de estruturas silábicas complexas e de pares mínimos envolvendo o vozeamento/desvozeamento; (c) fazer exercícios escritos referentes à relação fonema e grafema.

DISORTOGRAFIA: UMA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO POR MEIO DE JOGOS E ATIVIDADES DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Susie Enke Ilha*

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma proposta de recursos psicopedagógicos (jogos fonológicos e atividades escritas) com base na consciência fonológica a serem utilizados como intervenção em crianças que apresentam disortografia em sua escrita.

Desvios ortográficos que ferem tanto às convenções ortográficas como à estrutura silábica complexa da língua portuguesa devem já ter sido superados pelas crianças cursando os anos iniciais. Para auxiliar a superação de tais desvios faz-se necessário uma intervenção psicopedagógica. Logo, tem-se como objetivo geral apresentar recursos psicopedagógicos capazes de proporcionar um desempenho satisfatório na representação da linguagem escrita por sujeitos com problemas de aprendizagem, no caso, a disortografia; e como objetivos específicos abordar os seguintes aspectos teóricos: evolução da aprendizagem da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991) e os desvios ortográficos (SOARES, 2016; 2020).

Crianças com dificuldade de aprendizagem – disortografia – não conseguem superar de forma natural a representação escrita de estruturas silábicas complexas da língua portuguesa, tais como vogal-consoante (doravante VC), consoante-consoante-vogal (doravante CCV), consoante-vogal-consoante (doravante CVC), consoante-consoante-vogal-consoante (doravante CCVC), consoante-consoante-vogal-consoante-consoante (doravante CCVCC). A representação escrita dessas estruturas silábicas por sujeitos com disortografia são objeto de investigação neste artigo.

Observa-se que determinados sujeitos passam de um ano ao outro levando esse tipo de desvio nos anos iniciais. Isso pode acarretar a repetição escolar e, conseqüentemente, o desestímulo para continuar os estudos na escola regular. Urge, portanto, a identificação desses sujeitos e a intervenção com recursos psicopedagógicos para auxiliar no processo de letramento.

DESENVOLVIMENTO

Conforme Ferreiro e Teberosky (1991), as crianças passam por estágios de evolução da escrita, os quais são os seguintes:

- (a) Pré-silábico: não há uma correspondência entre o fonema e a letra. Por exemplo: MINMA para representar SAPO.
- (b) Silábico: cada letra representa uma sílaba. Exemplo: AO para representar SAPO
- (c) Silábico-alfabético: há a representação ou não de uma sílaba pelos fonemas que a compõem. Exemplo: SPO para representar SAPO.
- (d) Alfabético: há a representação dos fonemas das sílabas que compõem as palavras
Exemplo: SAPO

* Docente da Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Instituto de Letras e Artes ILA.

Ao chegar neste último estágio, a criança

realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita. Parece-nos importante fazer esta distinção, já que confundem as dificuldades ortográficas com as dificuldades de compreensão do sistema de escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991, p. 213).

Assim, a criança pode ter compreendido o sistema de escrita (ou seja, cada fonema é representado por um grafema), no entanto ainda apresenta dificuldade tanto quanto às convenções próprias do sistema ortográfico como às representações de sílabas complexas do Português Brasileiro.

A seguir abordaremos tais dificuldades relacionadas aos tipos de desvios ortográficos elencados na literatura especializada.

Desvios ortográficos devido às convenções da língua portuguesa

O sistema ortográfico da língua portuguesa possui uma relação regular, regular contextual e irregular entre o fonema e o grafema correspondente. Assim, os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/, /v/, /m/, /n/, /l/ apresentam uma relação regular com os respectivos grafemas p, b, t, d, f, v, m, n, l. Os fonemas /k/ e /g/ apresentam uma relação regular contextual, pois são representados pelos grafemas c e g antes de a, o, u e pelos grafemas qu e gu antes de e, i. Os fonemas /s/, /z/, /š/ e /ž/ apresentam uma relação irregular, pois são representados por diferentes grafemas. O fonema /s/ pode ser representado pelos grafemas s (sapo), c (cinco), x (extremo), ç (caça) e pelos dígrafos ss, xc, sc, xç; o fonema /z/ pelos grafemas z (zinco), s (casa), x (exame); o fonema /š/ pelo grafema x e o dígrafo ch; o fonema /ž/ pelos grafemas j (jeito) ou g (girafa) antes de e ou i. Esses exigem memorização por parte dos aprendizes. Logo, podem ocorrer desvios ortográficos devido à uma relação irregular, como por exemplo, a escrita de xícara com ch; casa com z; geleia com j; exame com z.

Soares (2020) propõe atividades para a aprendizagem da ortografia, considerando as relações entre fonema e grafema.

No que tange à relação irregular, as crianças precisam memorizar

a ortografia das palavras comuns em seu vocabulário tanto na linguagem oral quanto na escrita: aquelas que aparecem repetidamente nos textos e livros destinados às crianças (SOARES, 2020, p. 164).

Sugere, também, a elaboração de um quadro com palavras cujas relações são irregulares (exemplos: sino, gelatina, jiló, girafa, chave, enxada) para ficar exposto na sala de aula, reforçando, desta forma, a memorização das palavras que podem ser substituídas periodicamente por outras.

Já no que se refere à relação regular contextual, a autora apresenta, por exemplo:

- a) atividade para diferenciação de **G** e **GU** e **C** e **QU**: levar as crianças a diferenciar a escrita de palavras que começam com o mesmo fonema /g/ em cada quadro dos pares seguintes; em seguida orientá-las a inferir a regra: quando se usa G e quando se usa GU?

GARRA	GANCHO	GOL	GARRAFA	GULA
GUERRA	GUINCHO	GUIA	GUITARRA	GUIZO

- b) Atividade para o fonema /h/ que é representado por **RR** entre vogais (carro) e o fonema /r/ que é representado por **R**, também, entre vogais (cara): levar as crianças a diferenciar a pronúncia entre as palavras de cada dupla e identificar o que diferencia, na escrita, a pronúncia:

MURO	CARO	ARANHA	CARETA
MURRO	CARRO	ARRANHA	CARRETA

Desvios devido às estruturas silábicas complexas da língua portuguesa

As estruturas silábicas da língua portuguesa são constituídas por sílabas simples como V (vogal) ou CV (consoante e vogal) e por sílabas complexas como VC, CVC, CCV, CVCC, CCVCC. Tais estruturas podem apresentar dificuldades para serem representadas na escrita, ocorrendo desvios da forma alvo, como omissões, inversões e inserções. Logo, palavras como *prato*, a estrutura CCV (pra) pode ser representada como pato (omissão de r), parto (inversão de r); *escola*, a estrutura VC como *secola*; *castelo*, a estrutura CVC (cas) como casitelo (inserção de i); *trator*, a estrutura CVC (tor) como tratro, (inversão de r).

Disortografia

Salienta-se que os desvios ortográficos abordados acima são evidenciados na representação escrita de crianças cursando os anos iniciais (SOARES, 2016; 2020). No entanto,

no caso dos escolares com disortografia as características da aquisição da escrita, como omissão de grafemas e inversão, não desaparecem com a progressão da escolaridade, mostrando-se persistentes (CAPELLINI; BATISTA, 2011, p. 269).

E mesmo passando por uma intervenção para auxiliar as habilidades afetadas,

a disortografia acarreta um desempenho muito abaixo do esperado para a idade cronológica e seriação do escolar (BATISTA et al. 2019, p. 62)

A disortografia diz respeito à troca de fonemas na escrita, junção ou separação indevida das palavras, omissões e inversões de letras. Valeriano (2011, p. 85) cita os seguintes exemplos:

Troca de letras que se parecem sonoramente: chinelo/jinelo, porta/borta;

Adições de sílabas: batata/batatata;

Omissões: prato/pato, branco/banco;

Inversões: pipoca/picoca;

Confusão de letras: simétricas: b/p; p/q; semelhantes: e/a, b/h/, f/t;

Consoantes surdas por sonoras: f/v, p/b, ch/j;

Vogais nasais por orais: an/a, en/e, in/i, on/o, un/u

Uso de palavras com um mesmo som para várias letras: casa/caza, azar/asar

Capellini e Batista (2011) propõem que a identificação dos erros disortográficos precocemente para possibilitar aos profissionais da saúde e educação a realização de uma avaliação subsidiada teoricamente.

Essa avaliação permitirá a distinção entre um erro disortográfico comum à fase de apropriação do sistema de escrita e um erro disortográfico persistente e característico de um quadro de dislexia e distúrbio de aprendizagem (CAPELLINI; BATISTA, 2011, p. 287).

Para auxiliar no desenvolvimento das habilidades de escrita, conforme Leal e Nogueira (2011), deve-se incluir sempre atividades de soletração, consciência fonológica, ortográfica e morfológica e composições. Dentre essas, propõe-se, neste artigo, abordar a consciência fonológica de sílabas simples e complexas da língua portuguesa por meio de jogos fonológicos e atividades escritas com trava-línguas.

A consciência fonológica diz respeito à habilidade de manipular os sons da fala considerando níveis linguísticos, como frase, palavra, sílaba, constituintes silábicos internos (CC – consoante-consoante: pr, br, tr, dr, kr, gr, fr, pl, bl, kl, gl, fl; VC – vogal-consoante: as, es, is, os, us, al, el, il, ol, ul, an, en, in, on, un, ar, er, ir, or, ur) e fonemas.

São mencionados a seguir jogos fonológicos propostos por Ilha; Lara e Cordoba (2017). Considera-se que a criança com uma escrita disortográfica apresenta dificuldade em representar as estruturas silábicas complexas da língua portuguesa, como CVC, CCV, VC, nas quais podem ocorrer omissões, inversões e inserções no decorrer do processo de aprendizagem da escrita.

Jogos fonológicos de trilha

Ilha; Lara e Cordoba (2017, p. 114-116) sugerem jogos fonológicos de trilha, os quais consistem em um tabuleiro com uma trilha com desafios, piões coloridos e cartelas ou dados com figuras referentes às palavras constituídas pelas seguintes estruturas silábicas: CV (consoante-vogal), CVC (consoante-vogal-consoante), CCV (consoante-consoante-vogal), CCVC (consoante-consoante-vogal-consoante). A criança retira uma cartela com uma figura de uma pilha (ou joga o dado), vê a figura e, no percurso da trilha, movimentando o pião, conforme o número de partes referente à palavra da figura, isto é, ao número de sílabas da figura. Por exemplo, a criança vê a figura de um crocodilo, e movimentando o pião em cada uma das casas do percurso da trilha a cada uma das sílabas da palavra, podendo, concomitantemente, falar cro-co-di-lo.

A seguir mencionamos alguns exemplos de palavras a serem utilizadas nos jogos com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica de determinados tipos de estruturas silábicas.

Estruturas silábicas simples:

- consoante-vogal - CV
Monossílabos: pá, pé;
Dissílabos: sapo, pato, siri, mala;
Trissílabos: jacaré, macaco, cavalo, pipoca;
Polissílabos: beterraba, rabanete, capivara, caramujo.

Estruturas silábicas complexa:

- Consoante-consoante-vogal – CCV
Dissílabos: cravo, bruxa, pedra;
Trissílabos: gravata, ciclone, estrela;
Polissílabos: crocodilo, dromedário.
- Consoante-vogal-consoante – CVC
Monossílabos: sol, mar, luz;
Dissílabos: balde, porta, pomba, festa;
Trissílabos: castelo, lagarta, semente, caldeirão;
Polissílabos: tartaruga, borboleta, rinoceronte, elefante.

- Consoante-consoante-vogal-consoante – CCVC

Monossílabos: trem, flor, cruz;

Dissílabos: brinco, fralda, trança, cristal;

Trissílabos: princesa, príncipe, trombone.

Jogo fonológico da sílaba inicial

Ilha; Lara e Cordoba (2017, p. 117-118) propõem o jogo fonológico da sílaba inicial constituído por cartelas com figuras de palavras as quais se encontram dispostas em uma mesa viradas com a figura para cima. As crianças devem identificar a sílaba inicial de uma figura com outra figura, cuja sílaba inicial seja a mesma.

Abaixo apresentamos exemplos de palavras com sílabas iniciais constituídas por consoante-vogal (CV), vogal-consoante (VC) e consoante-vogal-consoante (CVC).

- Consoante-vogal – CV

cavalo – **ca**sa

palhaço – **pa**nela

lápis – **la**ranja

maçã – **ma**la

tamanco – **ta**tu

janela – **ja**boti

vassoura – **va**so

sapato – **sa**lada

banana – **ba**tata

pipoca – **pi**rata

gato – **ga**lo

raquete – **ra**posa

- Vogal-consoante – VC

esquilo – **e**scorpião

anjo – **a**nta

onça – **o**nda

argola – **a**rco

orca – **o**rta

envelope – **e**nxada

urso – **u**rtiga

- Consoante-vogal-consoante – CVC

carta – **car**vão

porco – **por**tão

corça – **cor**da

corneta – **cor**tina

formiga – **for**ma

martelo – **mar**garida

bandeja – **ban**deira

caldeirão – **cal**ça

cascudo – **cas**telo

ganso – **gan**cho

As atividades escritas de consciência fonológica

Ilha; Lara e Cordoba (2022) consideram a análise da estrutura da sílaba hierarquizada do Português Brasileiro (Bisol, 1991) ao elaborarem atividades orais e escritas envolvendo a consciência fonológica.

Desta forma, propõem a oralização de trava-línguas e/ou poesias com palavras cujas estruturas silábicas são complexas e, após, a leitura e o preenchimento dos tracinhos com os grafemas, os quais seguem a constituição complexa das mesmas. Abaixo seguem um dos vários exemplos dessas atividades.

Estrutura silábica:

- consoante-consoante-vogal (CCV) e consoante-consoante-vogal-consoante (CCVC)

TRÊS PRATOS DE TRIGO.

Sílaba CCV/

CCVC

CC /tr/ /pr/

Fonema /r/

____TOS DE ____GO.

____ÊS ____ATOS DE ____IGO.

T__ÊS P__ATOS DE T__IGO.

TRÊS TIGRES TRISTES.

Sílaba CCV/

CCVC

CC /tr/ /gr/

Fonema /r/T

____TI____TES.

____ÊS TI____ES ____ISTES.

T__ÊS TIG__ES T__ISTES.

- consoante-vogal-consoante (CVC)

LAGARTIXA, LARGA A TIA!

Sílaba CVC

VC /ar/

Fonema /r/

LA____TIXA, ____GA A TIA!

LAG____TIXA, L____GA A TIA!

LAGA__TIXA, LA__GA A TIA!

- consoante-vogal-consoante (CVC)

O TEMPO PERGUNTOU PRO TEMPO
QUAL É O TEMPO QUE O TEMPO TEM.

O TEMPO RESPONDEU PRO TEMPO
QUE O TEMPO TEM TODO O TEMPO DO MUNDO.

Sílaba CVC

O ____PO PERGUNTOU PRO ____PO
QUAL É O ____PO QUE O ____PO TEM.

O ____PO RESPONDEU PRO ____PO
QUE O ____PO TEM TODO O ____PO DO ____DO.

VC /eN/ –
grafemas EM;

/uN/ –

grafema UN

O T__PO PERGUNTOU PRO T__PO
QUAL É O T__PO QUE O T__PO TEM.

O T__PO RESPONDEU PRO T__PO
QUE O T__PO TEM TODO O T__PO DO M__DO.

Fonema /N/ –
grafemas M e N

O TE__PO PERGUNTOU PRO TE__PO
QUAL É O TE__PO QUE O TE__PO TEM.

O TE__PO RESPONDEU PRO TE__PO
QUE O TE__PO TEM TODO O TE__PO DO MU__DO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propôs-se nesse artigo a apresentação de uma intervenção psicopedagógica por meio de jogos fonológicos e atividades envolvendo a consciência fonológica de sílabas complexas da língua portuguesa. Esses jogos e atividades são para auxiliar as crianças que apresentam disortografia durante o processo de apropriação da língua escrita.

É interessante mencionar duas colocações de Ferreiro e Teberosky (1991, p. 23) referente à Psicolinguística (mais especificamente, Teoria Gerativa proposta por Chomsky) e sua relação com a aprendizagem da leitura e da escrita:

sendo a escrita uma maneira particular de transcrever a linguagem, tudo muda se supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui (p. 23).

A outra colocação diz respeito aos

erros construtivos os quais são tidos como respostas que se separam das respostas corretas, mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores (p. 23).

A partir dessas colocações das autoras op. cit., supõe-se que a criança ao compreender o sistema de escrita alfabética, se defrontará com a representação escrita de estruturas silábicas complexas as quais já tem conhecimento implícito oral de sua língua materna. Nesse momento podem ocorrer *erros construtivos* como omissões, inversões e inserções de letras. Esses são superados ao longo do processo de aprendizagem da escrita inicial. Entretanto, esses *erros construtivos*, quando persistem na escrita e não são superados naturalmente, podem ser um indício de disortografia. Urge, portanto, a identificação desta criança e, conseqüentemente, a intervenção psicopedagógica, mais especificamente com base na consciência fonológica, para auxiliar na representação tanto das convenções ortográficas como das sílabas complexas da língua portuguesa.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. O.; CHIARAMONTE, T. C.; CAPELLINI, S. A. **Compreendendo os transtornos específicos de aprendizagem. Compreendendo a Disortografia**. Vol. 2. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.
- CAPELLINI, Simone Aparecida; BATISTA, Andrea Oliveira. Subsídios da fonologia e ortografia para a compreensão da ortografia. In: BONILHA, G. F.; KESKE-SOARES, M. (Orgs). **Estudos em aquisição fonológica**. Vol. 3, Pelotas: Editora e Gráfica Universitária – UFPel, 2011.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ILHA, S.E; LARA, C.C; CORDOBA, A.S. **Consciência fonológica**: coletânea de atividades orais para a sala de aula. Curitiba: Appris, 2017.
- ILHA, S.E; LARA, C.C; CORDOBA, A.S. **Consciência fonológica**: proposta de atividades escritas para a sala de sala de aula [Recurso Eletrônico] Rio Grande, RS: Ed. da FURG, 2022. Disponível em <http://repositorio.furg.br>
- LEAL, Daniela; NOGUEIRA, M.O. Gomes. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: IBPEX, 2011.
- VALERIANO, Roneide. Disortografia: distúrbio ou falta de oportunidade? In: SAMPAIO, S.; FREITAS, I.B. (orgs.) **Transtornos e dificuldades de aprendizagem**: entendendo melhor os alunos com necessidades educativas especiais. Rio de Janeiro: Wak, 2011.
- SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.
- SOARES, M. **ALFALETRAR**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Irani Maria da Silva*

INTRODUÇÃO

O estudo deste artigo compreende que a linguagem envolve não apenas voz e audição, também, a qualidade na fluência da fala e na recepção de sons. Com esta constatação, é possível afirmar que a adequação e a organização de um trabalho pedagógico desde a educação infantil, é fundamental para a criança. Assim, terá oportunidade de vivenciar situações e realizar atividades de consciência fonológica que podem facilitar o aprendizado da escrita.

Ao esclarecer as regras necessárias do princípio alfabético neste período pode, além de auxiliar na aquisição da escrita, desenvolver habilidades que devem ser contempladas em diferentes atividades (jogos, leitura e exploração de textos com gêneros diversificados) desde a educação infantil. A fim de aperfeiçoar o letramento e tornar o aluno próximo da leitura, o aluno exerce potencial intelectual e aumenta a possibilidade de formar suas opiniões para intervir no meio do qual se encontra inseridas, por exemplo, em uma escola, creche, sala de reforço.

Nesta perspectiva, tem-se como principais autores Vygotsky (2000), Freitas (2004) e Scherer (2008), fazendo suas referências em relação à linguagem, destacando a área de potencialidades para a exploração ao longo do desenvolvimento cognitivo e intelectual do indivíduo.

A LINGUAGEM E A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Este artigo refere-se à importância da preocupação com a linguagem que as crianças têm contato, ou seja, com a cultura do meio social a que pertencem. Desde a socialização na família e na escola, a linguagem influencia no desenvolvimento ao se comunicar e expressar pela sua própria fala (palavra). Nesta visão de linguagem podemos dizer que o diálogo é um elemento fundamental que contribui no desempenho da fala. Assim, o sujeito vai se constituindo e adquirindo condições para transformar sua vida.

A partir disto, Kremer (1992) destaca a centralidade da linguagem na vida do homem. Segundo o autor,

a palavra é o elemento privilegiado da comunicação na vida cotidiana, e está presente em todos os atos de compreensão e de interpretação. A palavra tem sempre um sentido ideológico ou vivencial, se relaciona totalmente com o contexto e carrega um conjunto que socialmente foram dados a ela. Ao ser pronunciada, cada palavra evoca um significado já estabelecido na história. Ao mesmo tempo, abre-se à criação de novos sentidos a partir do movimento dialógico que a coloca em cena. É no diálogo que a palavra ganha vida (KRAMER *apud* BAKHTIN, 1992).

* Graduação em Pedagogia Educação Infantil e Séries Iniciais / ULBRA, Pós Graduação em Alfabetização/UNICID. Professora do Ensino Fundamental do Município de Santo Antônio da Patrulha.

A construção da linguagem da criança, através das respostas aos seus sinais (gestos, balbucios, palavras etc.), faz com que sejam compreendidas. Na conversa, na leitura de histórias ou quando brincamos com fantoches e outros objetos que mobilizam o contato e a conversa, dentre tantas outras situações, vamos significando a atuação da criança no mundo, ajudando-a a compreendê-lo e a ser compreendida.

Vygotsky (2000, p. 33) afirma que

desde os primeiros dias do desenvolvimento das crianças suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigida a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança [...] O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa (VYGOTSKY, 2000, p. 33).

A preocupação com o ambiente no qual a criança está ocupando é de grande importância, pois a escola precisa estar atenta e informada que o espaço adequado tem influência para proporcionar a desenvoltura do potencial do indivíduo. As atividades relacionadas ao processo da linguagem oral, como a produção e interpretação de uma ampla variedade de textos orais, são importantes para a observação e reflexão sobre a realização destas atividades no contexto escolar. Assim, terão condições de atingir diferentes objetivos comunicativos. A escola precisa explicar aos alunos que saber ouvir atentamente o colega é também respeitá-lo nas suas diferenças individuais.

[...] Isso se conquista em ambientes favoráveis à manifestação do que se pensa, do que se sente, do que se é. Assim, o desenvolvimento da capacidade de expressão oral do aluno depende consideravelmente de escola constituir-se num ambiente que respeite e acolha a vez e a voz, a diferença e a diversidade. Mas, sobretudo, depende de a escola ensinar-lhe os usos da língua adequados a diferentes situações comunicativas (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, 1997. p. 49).

O desenvolvimento da linguagem tem como alicerce alguns fatores que servem como determinantes no momento das atividades que oferecem a garantia do crescimento cognitivo. A citação de um objeto pode nos ajudar na discriminação e na lembrança de uma imagem viva registrada na memória. A facilitação da abstração de um objeto, também é possibilidade para o desempenho da linguagem que é expressa através de palavras.

Conforme explica Luria (1979, p. 80):

O aparecimento da linguagem implica fatores determinantes para o desenvolvimento da consciência, pois, designar um objeto por um nome, cria-se a possibilidade de discriminá-lo e conservá-lo na memória. Para ele, as palavras abstraem propriedades dos objetos que nomeiam, relacionando-os e formulando categorias. Esta possibilidade “assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo” (LURIA, 1979, p. 80).

A consciência fonológica para Freitas (2004) é uma habilidade que desempenha um papel importante na aquisição da escrita de uma língua alfabética, como é o caso do português. Os dados de pesquisa da autora apontam que crianças a partir de 4 anos são capazes de responder a testes metafonológicos. A identificação de rimas por crianças pequenas não alfabetizadas, por exemplo, pode indicar a existência de uma consciência implícita, ou seja, de uma sensibilidade às similaridades fonológicas. Pesquisas com crianças de 3 e 4 anos apontam nesta fase da infância, que são capazes de “brincar” com as palavras, identificando e produzindo algumas que apresentam sons iguais.

Morais et al (1986), propondo-se a colaborar para o debate das diferentes concepções de consciência fonológica, realizou um estudo exploratório que teve como objetivo investigar

como o nível de apropriação de ser alcançado relaciona-se ao desempenho por crianças, demonstrando em diferentes tarefas, envolvendo habilidades de reflexão fonológica.

A partir dos estudos da psicogênese, Ferreiro e Teberosky (1999) trouxeram uma nova visão da aprendizagem, descrevendo-a como um processo contínuo de construção e elaboração de hipóteses. Nesse sentido, a psicogênese vem contribuir com resultados de pesquisas que põe em evidências as hipóteses das crianças durante o processo de construção de conhecimentos, analisando como e o que é conhecido, como e o que as crianças aprendem, quando começam a ler escrever.

Assim, cabe à escola assumir essa tarefa de forma intencional e sistemática. Assim como ao professor, que tenha um esclarecimento sobre o assunto para assumir a tarefa com muita responsabilidade e atingir o objetivo com qualidade para garantir o sucesso.

Nas atividades de leitura destaca a necessidade do diálogo que a professora deve ter com o aluno para apresentar o livro do texto (histórias, poemas), ler o nome do autor, do ilustrador, o título, questionamentos sobre o título para saber do que o livro trata. Com essas estratégias o objetivo principal é garantir a leitura com compreensão.

A leitura diária ou a contação de histórias em voz alta devem ser significativas e reais para a criança. Bem como as atividades de explorar o texto lido, cantar músicas, ouvir poesias com rimas, parlendas, marcar a rima nas palavras, dizer palavras que rimam, jogos fonológicos, atividade com a sílaba através de separação silábica e do toque com os dedinhos, exercícios com diferentes ritmos e produção de textos coletivos.

Portanto, no planejamento precisamos estar atentos aos aspectos essenciais, como a concepção da alfabetização numa perspectiva de letramento e os princípios do construtivismo como filosofia e como resgate das operações cognitivas formadas pelas crianças na apropriação da escrita dos alunos.

É necessário que as atividades realizadas nas salas de AEE pela equipe de apoio tenham uma abertura para a troca de informações e melhorar gradativamente a integração desse aluno na escola comum. Essa equipe avalia todo o processo pedagógico para o atendimento individual como também o suporte pedagógico para o professor da turma onde esse aluno está inserido.

Nesse ambiente, ele será incentivado a aprender, com uso de recursos e metodologias diferenciadas, tais como, uso de brinquedos, de jogos educativos, jogos de consciência fonológica tornando a atividade prazerosa e interessante. Esse ensino deve ser divertido e fazer parte da vida cotidiana desse estudante, despertando assim o interesse pelo aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que as crianças necessitam o desenvolvimento da consciência fonológica desde a pré-escola. Também, o papel do professor no desenvolvimento da linguagem do aluno vem a ser um comprometimento de uma responsabilidade para o crescimento e entendimento na construção dos conhecimentos.

Este conjunto favorece o aperfeiçoamento do ensino para entender o sistema alfabético da escrita. Assim, temos condições de melhorar o desempenho da criança, através das atividades adequadas de escritas, classificadas para cada nível da evolução da psicogênese da escrita. Pois, a fala da criança é tão importante quanto à ação para atingir um objetivo.

No momento em que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala estão desenvolvendo suas habilidades de consciência fonológica, por exemplo, a fala, a leitura e a escrita.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, MIKHAIL. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. v. 2 Brasília: MEC/SEF, 1997.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FREITAS, G. **Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita: um estudo longitudinal**. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2004.
- LURIA. **Desenvolvimento da Linguagem**. São Paulo: Ícone/USP, 1979.
- MORAIS, J.; BERTELSON, CARY, L; P; ALEGRIA, J. Literacy Training and Speech Segmentation. **Cognition**, v. 24, p. 45-64, 1986.
- RIGATTI-SHERER, A.P. **Consciência Fonológica e Explicitação do Princípio Alfabético: importância para o ensino da língua escrita**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, PUCRS, Porto Alegre, 2008.
- VYGOTSKY, LEV. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. **Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar** (Pensamento e Linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 1989.

DIFICULDADES NA LEITURA E NA ESCRITA APRESENTADAS POR ALUNOS DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Ana Lúcia Martins Nogueira*

INTRODUÇÃO

O presente artigo expõe os resultados obtidos a partir da pesquisa-ação desenvolvida com os alunos que apresentam deficiência intelectual atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais Tipo I, no município do Rio Grande (RS).

A prática docente evidenciou as dificuldades enfrentadas pelos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. Muitas crianças estão fadadas ao fracasso e isto ocorre, principalmente, devido à grande dificuldade na leitura e na escrita.

Supondo-se, a partir de estudos, como os de Faraco (1994) e de Cagliari (1997), a aquisição da escrita é um resultado da reflexão da criança e apresenta um caráter evolutivo por meio do qual ela constrói sua aprendizagem. Dentro desta perspectiva, nos propusemos a identificar, na escrita de alunos, os processos fonológicos de não-produção, metátese, epêntese e de substituição (vozeamento e desvozeamento) na estrutura silábica complexa e, a partir destes sugerir atividades com vistas a auxiliar os estudantes na apropriação dos sistemas alfabético e ortográfico da língua portuguesa.

A pesquisa se deu a partir de uma abordagem qualitativa, a qual buscou investigar a escrita de cinco alunos por meio de avaliação individual oral e escrita – coleta de dados da escrita, no que se refere aos processos fonológicos de estrutura silábica complexa – não-produção, metátese, epêntese e de substituição envolvendo o vozeamento e desvozeamento, bem como os “erros” decorrentes dos reflexos da fala.

PROCESSOS FONOLÓGICOS E CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Quando falamos acerca de problemas na escrita é preciso pensar no sistema de escrita propriamente dito. De acordo com Faraco (1994), o professor alfabetizador necessita conhecer o sistema gráfico para entender as dificuldades ortográficas dos alunos e ajudá-los a superá-las.

A língua portuguesa tem uma representação gráfica alfabética com memória etimológica. Segundo Faraco (1994), isso significa dizer que as unidades gráficas (letras) representam basicamente unidades sonoras (consoantes e vogais). O autor destaca que o sistema alfabético é modulado por convenções ortográficas e que a relação fonema letra poderá ser biunívoca ou cruzada. Nas relações biunívocas a unidade gráfica (letra ou dígrafo) representa uma única unidade sonora, e uma unidade sonora corresponde a somente uma unidade gráfica, enquanto que nas relações cruzadas uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica (Exemplo: /ã/ unidade sonora, pode ser representada por *ã* – irmã, por *am* – samba e por *an* – mandar).

Faraco (1994) cita exemplos de relações cruzadas previsíveis, por exemplo, o /K/ representado por *c* antes das vogais posteriores (a-o-u), como em *calo*, *colo*, *couro* e *curtir*;

* Professora da rede pública estadual atuando em sala de Recursos Multifuncionais tipo I na E.E.E.M. Prof. Carlos Loréa Pinto. Orientadora educacional no PROMEJA, na escola de E.M.E.F. Porto Seguro, município do Rio Grande/RS.

e por *qu* antes das vogais anteriores (grafadas e-i), tais como: *quero* e *cheque*. Assim, essas relações poderão trazer problemas na escrita devido à tendência da criança de fazer a transcrição da fala para a escrita. As palavras desse autor reforçam a afirmação de Cagliari (1997) acerca da complexidade da relação entre as letras e os sons da fala.

Portanto, não é possível ter como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras apenas unidades sonoras que as compõem, se faz necessário considerar também a sua origem, por exemplo, a palavra 'homem' é escrita com *h* porque se origina do latim *homo*.

Segundo Ilha (2011, p. 219),

no início da aprendizagem da escrita ocorrem erros que ferem a fonologia do português brasileiro.

A autora constatou e analisou “erros” na escrita inicial realizados por alunos do 2º e 3º anos do ensino fundamental, sob o enfoque da Teoria Fonológica da Sílabas, como processos fonológicos presentes. Ilha e Lara (2010) citam exemplos de “erros” como:

- Não-produção de /l/ e /r/ em ataque complexo. Ex.: *floresta – foresta; bruxa – buxa;*
- Não produção de /R/, /S/, /L/, /N/ em coda medial. Ex.: *porta – pota; cisne – cine;*
- Metátese silábica em ataque complexo com /l/ e /r/. Ex.: *estrela – estarla;*
- Epêntese em ataque complexo e rima constituída por núcleo e coda. Ex.: *flor – floro.*

É importante que a criança perceba que as letras e seus respectivos fonemas consonantais em posição de ataque – no início e no meio da palavra – podem ocupar também a posição de coda – no meio e no final da palavra – (coda medial/coda final). Ou seja, uma mesma letra poderá representar fonemas diferentes.

Exemplo: A letra *m* em início de sílaba representa a unidade sonora /m/ como *mato* – *cama* e em final de sílaba representa a unidade sonora /j/ ou /w/ como *falam*.

De acordo com Ilha e Lara (2010), a sílaba do português brasileiro está constituída por *tiers* denominados ataque – preenchidos por consoantes localizadas à esquerda da vogal; rima – formada por núcleo (preenchida pela vogal) e coda (preenchido por consoante – /l/, /s/, /r/ e /n/ – localizada à direita da vogal).

Para Ilha (2011), os “erros” decorrentes do reflexo da fala refletem a forma de falar do sujeito. A autora classifica os “erros” como:

- Monotongação dos ditongos /ej/ e /ow/ seguidos de fricativa na sílaba seguinte. Ex.: *peixe – pexe; louro – loro;*
- Ditongação. Ex.: *dez – deiz;*
- Semivocalização de /l/ para [w]. Ex.: *balde – baude;*
- Substituição de /l/ por [r]. Ex.: *globo – grobo;*
- Elevação das vogais pretônicas. Ex.: *estrela – istrela;*
- Elevação das vogais postônicas finais. Ex.: *bolo – bolu.*

Consideramos que, para escrever, utilizamos o sistema alfabético de escrita, o qual implica predominantemente na relação fonema letra, é fundamental desenvolver a consciência fonológica na criança para que o processo de aprendizagem da escrita se realize com sucesso.

Nas palavras de Ilha (2011, p. 221) consciência fonológica é

a habilidade de manipular palavras em diferentes níveis de complexidade linguística, quais sejam, palavras, rimas, aliterações, sílabas, constituintes intrassilábicos e fonemas.

Para Blischak (1994, *apud* CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2001), durante o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita a criança pode tornar-se consciente de frases, palavras, sílabas e fonemas como unidades separadas. Todavia, o desenvolvimento da consciência fonológica pode não seguir essa ordem, embora haja um aparente consenso de que a última habilidade a surgir é a consciência fonêmica.

Considerando a dificuldade da escrita, devido à necessidade de a criança passar do fonema inconsciente à consciência do fonema, é fundamental oportunizar aos alunos atividades que propiciem o processamento fonológico, facilitando, assim, o desenvolvimento da referida habilidade.

Descrição das atividades e análise dos dados

O estudo foi realizado com cinco alunos repetentes do 2º e 3º anos, os quais são atendidos em turno contrário na Sala de Recursos Multifuncional Tipo I.

Foram utilizadas cinco palavras com sílabas complexas e gravuras correspondentes, sendo elas:

- CCV (consoante, consoante, vogal): crocodilo, flamingo, blusão, dragão e trator;
- CVC (consoante, vogal, consoante): *formiga, sorvete, tambor, pandeiro, balde.*

Os alunos deveriam nomear cada gravura através da escrita. Após a coleta de dados da escrita, percebemos que ocorrem “erros” semelhantes entre os alunos, sendo os mais frequentes:

Os decorrentes dos processos fonológicos em estruturas silábicas:

- a) a omissão na sílaba complexa (CCV) das consoantes /r/ e /l/ em posição de ataque complexo. Ex.: crocodilo por *cocodilo, corcodilo, colcodilho, corcodilho* e *cocodiro*; flamingo por *framingo* e *fanigo*; blusão por *busão*; trator por *trato* e dragão por *dagão* e *dagrão*;
- b) a omissão na sílaba complexa (CVC) das consoantes /R, M, N, L/ em posição de coda. Ex.: trator por *trato*; formiga por *foniha*; sorvete por *sovete*; tambor por *doboro*; pandeiro por *betero*; balde por *bado*; caldeirão por *cadero*;
- c) a inversão de coda para ataque complexo. Ex.: balde por *bladi*.

Os decorrentes dos processos fonológicos de vozeamento e desvozeamento:

- a) p/b: pluto por *bluto*, pandeiro por *betero*;
- b) t/d: crocodilo por *crocotilo*, gravata por *gravaga*, tambor por *doboro* e estrada por *édara*;
- c) š/ž: frigideira por *frichigeira*;
- d) f/v: flor por *vo*.

Os decorrentes dos reflexos da fala:

- a) Ex.: frigideira por *frigideira*; caldeirão por *cadero, calderam, caldero, calderão* e *qualderão*; pluto por *plutus*; pandeiro por *pamdero*.

Ao solicitar que os alunos escrevessem o nome das figuras verificamos a monotongação dos ditongos /ej/ seguidos de /r/ na sílaba seguinte. Tal processo evidencia que o aluno reflete a forma de falar ao escrever, realizando uma transcrição fonética da fala para a escrita.

Sugestões de atividades de consciência fonológica

A seguir, apresentamos algumas atividades que poderão contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica, de acordo com o nível de complexidade sugerido pelos autores Capovilla e Capovilla (2011).

- Atividade 1 – Rima:

Material: música.

Hoje nós vamos brincar com palavras que terminam com o mesmo som. Colocar uma música com rima. Por exemplo: Casa torta.

- Atividade 2 – Aliteração:

Material: trava-língua.

Hoje nós vamos brincar com palavras que começam com o mesmo som. Existem vários versinhos com palavras assim. Por exemplo: O rato roeu a roupa do rei de Roma.

- Atividade 3 – Consciência de palavras:

Agora nós vamos criar frases diferentes. Eu vou dizer uma frase, e nós vamos tirar a última palavra e colocar outra no lugar. Por exemplo: O menino comeu *feijão*. O menino comeu *doce*. Agora cada um de vocês vai inventar um final para essa frase: /O menino comeu.../.

- Atividade 4 – Consciência de sílabas:

Material: tabuleiro, pião colorido e cartas.

Agora vamos jogar o jogo do percurso (anexo A). Cada um de vocês vai ter um pião colorido. Então, cada um tira uma carta da pilha e vê a figura. Aí anda no percurso conforme o número de partes do nome da figura.

Exemplo: se eu tirar o desenho de um copo, vou andar quantas casas? Como copo tem duas partes, irei andar duas casas.

Sugere-se, também, a utilização de atividades propostas por Ilha e Lara (2010):

- Atividade 5 – Inserção e elisão de fonemas:

Primeiramente contar ou ler a história do Rei Sábio (BERTALOT, 2003) e, após, fazer as seguintes perguntas de inserção e elisão de fonemas.

Exemplo 1: Vamos ajudar o príncipe a formar uma nova palavra *retirando* o pedacinho [r] da palavra *prata*. Qual é a palavra nova que se forma?

Exemplo 2: Vamos ajudar o príncipe a formar uma nova palavra *inserindo* o pedacinho [r] no início da palavra *prata*. Qual é a palavra nova que se forma?

Exemplos: prata – pata e fita – frita.

- Atividade 6 – Substituição de fonemas:

Exemplo 1: Vamos ajudar o príncipe a formar uma nova palavra *substituindo* o pedacinho [r] da palavra *barco* pelo pedacinho [n]. Qual é a palavra nova que se forma?

Exemplos: barco – banco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e um direito de todos e, conseqüentemente, imprescindível ao exercício da cidadania. Tal fato motivou a realização deste trabalho, visto que muitos alunos são excluídos socialmente devido à dificuldade que enfrentam na leitura e escrita.

Ao analisarmos a escrita dos alunos, percebemos a grande necessidade de uma intervenção mais específica nesta área. Os resultados obtidos durante o estudo comprovam a hipótese inicial do trabalho de que muitos alunos enfrentam dificuldades na leitura e na escrita. Essa dificuldade pode ocasionar o desestímulo e levar à evasão escolar. Assim, se faz necessário que os profissionais que orientam a educação, busquem conhecer mais acerca dos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar a importância da consciência fonológica permeando a construção da leitura e da escrita e auxiliando na superação das dificuldades dos alunos. Isso reforçou a necessidade de o educador desenvolver atividades lúdicas e musicais, com vistas a despertar o interesse, a curiosidade e o desejo de aprender a ler e a escrever dos educandos. Também, foram constatados aspectos já observados na prática docente, pois havia uma carência de conhecimento mais aprofundado acerca do tema reforçando a necessidade de uma *práxis* educativa.

De acordo com Faraco (1994), podemos enfatizar a necessidade de o professor alfabetizador buscar um bom conhecimento do nosso sistema gráfico para melhor entender as dificuldades ortográficas enfrentadas por seus alunos e, dessa forma, sistematizar seu ensino, auxiliando-os a superá-las.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Marilyn Jager; FOORMAN, Barbara R. **Consciência Fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1997.

CAPOVILLA, G.S.; CAPOVILLA, F.C. **Problemas de leitura e Escrita**: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica. 6. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

FARACO, C.A. **Escrita e Alfabetização**. São Paulo, Contexto, 1994.

ILHA, Susie Enke; LARA, Claudia Camila. **Brincando com os sons**: atividades de consciência fonológica. Rio Grande: Editora da FURG, 2010.

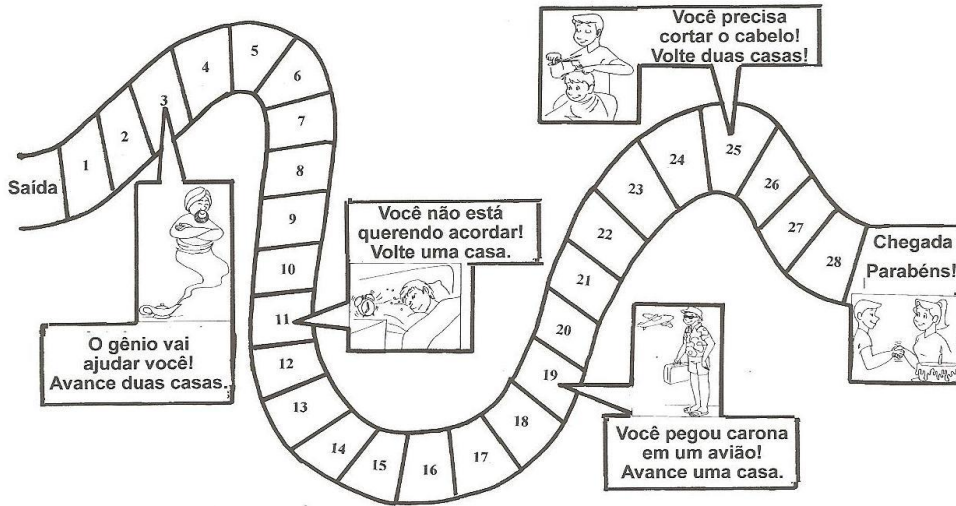
ILHA, Susie Enke. O processo fonológico de não-produção na escrita de estrutura silábicas complexas. **Verba Volant** vol. 2 n° 1. p. 65-76, 2011. Disponível em: <<http://letras.ufpel.edu.br/verbavolant/segundo/ilha2.pdf>>. Acesso em: 07 jun. 2012.

MORAIS, Artur Fomes de. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2002.

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprender a escrever**: a apropriação do sistema ortográfico. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ANEXO

Tabuleiro da atividade de consciência de sílabas



Fonte: Capovilla e Capovilla (2011, p. 123)

CAPÍTULO III

O EDUCANDO E SEU TALENTO

Professora formadora: Isabel Cristina Rodrigues Veleda

Tutora: Cláudia Beatriz Degani Cardozo de Aguiar

Ementa: Esta disciplina focaliza a área das altas habilidades/superdotação. Oportuniza-se uma visão sobre conceitos, terminologias, ideias errôneas, legislação, políticas para a inclusão, características do aluno, estratégias de identificação e práticas educacionais de atendimento. Aborda-se o papel da família no desenvolvimento das altas habilidades/superdotação.

Conteúdos: Altas habilidades/superdotação: Conceitos, ideias errôneas; Diferentes terminologias e definições na área; Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para a inclusão; Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação; Quem é esse sujeito? Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação; Como reconhecer uma criança superdotada?; Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação; O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades; Por que investir na educação de alunos com altas habilidades/superdotação? e desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática.

Dinâmicas: Técnica do conhecimento; Debates sobre o tema; Autoinventário, Descobrir meus talentos, resultado do estudo de prevalência dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação (portadores era o termo usado na época do estudo); Explorando minhas habilidades; Histórias: *a curiosidade premiada* e *Quem é o gênio?*; Despertando talentos; Oficina talento; Vídeo sobre menina escritora e debates sobre o material em *Power point* e o os vídeos apresentados.

Atividades a distância: Entrevista realizada com familiar de pessoa com altas habilidades/superdotação; Filme: no filme *Miss Potter*, identificar nos personagens os três traços de altas habilidades/superdotação propostos por Renzulli; Tema família-escola – responder três perguntas sobre o tema; Apropriação dos temas: escolher um tema tratado na disciplina O educando e seu talento e elaborar um texto com no máximo 15 linhas.

A ESTIMULAÇÃO DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: UMA REFLEXÃO

Isabel Cristina Rodrigues Veleda*

INTRODUÇÃO

As altas habilidades vêm sendo foco de interesse por parte de estudiosos, pesquisadores e profissionais da área. Estudos feitos apontam ideias, sugestões de como estimular o potencial dos alunos com altas habilidades.

Sabendo que o ser humano nasce com potencialidades hereditárias e que o ambiente vai influenciar no desenvolvimento das mesmas, fica cada vez mais evidente que é essencial dar atenção a esta questão. Estimular é importante e necessário. O estímulo deve se fazer presente em todos os espaços de convivência, seja na família, na escola ou na vida social.

O objetivo desse texto é refletir sobre a importância de estimular alunos com altas habilidades/superdotação. A aprendizagem mais significativa se dá por aquilo que é mais interessante, por isso é preciso estimular as diferentes inteligências. O sujeito com altas habilidades é aquele que, comparado com a população geral, apresenta uma habilidade superior em uma ou várias áreas do conhecimento. Isso vem sendo pontuado com a Teoria dos Três Anéis criada e desenvolvida por Joseph Renzulli (1978, 1986) e com a Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1983, 2000). Estes são estudos interessantes que explicam o estado de ser desses sujeitos.

Os alunos com altas habilidades enfrentam tantos desafios quanto àqueles que apresentam deficiência. Muitas vezes, sentem-se desamparados pelo sistema educacional que não desafia, não instiga suas potencialidades. Eles são tratados de forma igualitária no ensino regular tradicional e seus potenciais deixam de ser desenvolvidos. Isso, muitas vezes, acontece porque os educadores não estão preparados para lidar com essa questão. Portanto, esse é o tema que será discutido e analisado no presente artigo.

DESENVOLVIMENTO

O termo altas habilidades está evoluindo de forma histórica, alguns anos atrás usava-se outros termos como *super-normaes*, bem-dotados e superdotados. Conforme estudo feito por Vieira, com o passar do tempo houve mudança no termo superdotado. A substituição por altas habilidades/superdotação ocorreu com a finalidade de dar a mesma importância na área do saber (linguística e lógico-matemática) quanto na área do fazer, como: esportes, música e arte (VIEIRA, 2010).

São tendências atuais que valorizam todo o tipo de habilidade, percebe-se um grande avanço nessa questão e a escola precisa estar atenta.

Sabemos que desde os tempos remotos o aprender é uma necessidade do ser humano e que apesar de sua importância alguns problemas ou conflitos podem surgir, pois o processo de aprender envolve alguns aspectos, entre eles a motivação.

O minidicionário Luft explana que estimular é incitar, instigar, encorajar, animar. O papel do educador deve ser o de grande comunicador e estimulador. Ele precisa estar atento à essa questão.

* Professora – Pedagoga – Psicopedagoga – Professora na sala de recursos multifuncionais – Área das Altas Habilidades – Formadora do Curso de Formação Continuada – FURG.

Na teoria de Piaget (1997) a evolução da inteligência ocorre pela estimulação de mecanismos internos a partir do contato com o ambiente. O autor chama de motivos os estímulos que resultam em desequilíbrios no interior do psiquismo do ser humano e que os levam a agir. Quando nos deparamos com objetos, pessoas ou situações do cotidiano, estamos sendo estimulados.

Conforme Piaget (1997),

é, portanto, em termos de equilíbrio que vamos descrever a evolução da criança e do adolescente. Deste ponto de vista, o desenvolvimento mental é uma construção contínua comparável à edificação de um grande prédio que, à medida que se acrescenta algo, ficará mais sólido, ou à montagem de um mecanismo delicado, cujas fases gradativas de ajustamento conduziriam a uma flexibilidade e uma mobilidade das peças tanto maiores quanto mais estáveis se tornasse o equilíbrio (PIAGET, 1997, p. 14).

Considerando que os nossos alunos apresentam habilidades específicas e que cada um tem o seu próprio jeito de aprender, é preciso buscar diferentes estratégias de como estimular seus interesses e motivações.

O papel da família no desenvolvimento das potencialidades

Podemos dizer que famílias bem estruturadas têm melhores condições de atuar de forma positiva no desenvolvimento de seus filhos. Mas nem sempre isso ocorre devido ao despreparo de algumas famílias. Muitas dessas famílias não sabem quem é a pessoa com altas habilidades/superdotação e também não sabem como fazer para ajudar ou onde buscar ajuda.

A família deve procurar informações assim que souber que tem um filho com altas habilidades/superdotação. E deve explicar para a criança que ela aprende de forma rápida ou diferenciada dos colegas em algumas disciplinas ou atividades, mas não em todas, mas que isto não significa que ela seja “melhor que outros colegas”, mas sim que ela é diferente. Quando a criança é compreendida pelos pais ou pelos responsáveis, ela consegue expor abertamente as suas dificuldades, seus anseios. Desta forma conseguirá desenvolver um bom autoconceito e uma boa autoestima.

O aluno com altas habilidade/superdotação precisa de segurança e aconchego no ambiente familiar. Desta forma, será mais fácil para os familiares quando tiver que enfrentar algum conflito.

Algumas crianças são intolerantes, não compreendem seus limites e não aceitam regras. Então, cabe aos pais ou responsáveis explicar a importância do cumprimento dessas regras que precisam ser claras, e o motivo da regra ou limite deve estar explícito. Por exemplo: Não deixar que o filho ande solto, caminhando no interior de um transporte coletivo. Explicar-lhe que é mais seguro permanecer sentado e usando o cinto de segurança. Muitos pais queixam-se do mau comportamento dos filhos, mas na verdade são eles que precisam colocar limites em seus filhos. Toda a criança ou adolescente precisa de carinho, compreensão, estímulos e de limites. A família precisa dizer ao filho que vivemos em uma sociedade com regras necessárias para a boa convivência.

O papel da escola no desenvolvimento das potencialidades

A escola tem o compromisso de formar gerações, contribuir para o desenvolvimento de seus filhos preparando-os para a cidadania e para o trabalho. Socializar o saber, promover a interação de forma responsável é compromisso de todos educadores.

Sabe-se o quanto é importante planejar para um melhor resultado na ação pedagógica. O planejamento deve conter estratégias de estimulação. A tarefa de desenvolver as habilidades superiores exige sensibilidade e preparo por parte dos professores, pois cada

aluno é único e traz a sua herança genética, suas características, mas também suas limitações e dificuldades.

Segundo Rodrigues (2009),

trabalhar com alunos, com altas habilidades requer, antes de tudo, derrubar dois mitos, primeiro: esses estudantes, também chamados de superdotados, não são gênios com capacidades em tudo, só apresentam mais facilidades do que a maioria em determinadas áreas, segundo: o fato de obterem raciocínio rápido não diminui o trabalho do professor, ao contrario, eles precisam de mais estímulo para manter o interesse pela escola e desenvolver seu talento, se não, podem até se evadir (RODRIGUES, 2009, p. 1).

É tarefa da escola, apoiar, alavancar, mostrar o caminho, dizer aos alunos o quanto eles são capazes. Essa é uma lição que os professores precisam aprender.

Alguns relatos interessantes

Certa época chegou um aluno para o atendimento que era muito ansioso, morava com a mãe e duas irmãs e frequentemente brigava com as irmãs. Elas não tinham altas habilidades como ele e isso gerava desconforto na relação dos irmãos. O aluno achava que suas irmãs deviam ter as mesmas habilidades superiores que ele tinha. Com o passar do tempo, ele foi compreendendo seu estado de ser, sua subjetividade. Tornou-se mais calmo e afetuoso com as irmãs. Fato relatado pela mãe. Mais tarde, o aluno foi premiado na Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP). A cerimônia de premiação realizou-se num município ao norte do Rio Grande do Sul. Como os pais não puderam comparecer, acompanhei o aluno na viagem em que ele recebeu as honorarias do concurso. Foi relevante estimular o menino a participar do concurso.

Outra situação aconteceu com um aluno muito habilidoso no xadrez, ele participou dos Jogos Escolares do Rio Grande do Sul (JERGS) e no evento jogou com vários alunos enxadristas, ficando com medalha na fase citadina (Rio Grande). Tal fato só aconteceu porque ele resolveu participar do desafio depois de ter sido estimulado pelos professores.

E um terceiro caso é do aluno que foi premiado no concurso de cartazes “CURTA A VIDA, NÃO USE DROGAS!” COMEN/RS, sendo classificado na categoria Destaque. O interessante dessa situação foi que o menino não estava motivado a participar, mas com o estímulo recebido pela professora da Sala de Recursos acabou decidindo participar.

De acordo com Nicola (1999),

é necessário que o ser humano que aprende tenha consciência de sua ação criadora e de sua responsabilidade como formador de si mesmo no mundo, e para isso se faz importante a presença de um professor flexível às inovações, capaz de auxiliar os alunos para um trabalho independente e auto-orientado, bem como de estimular o trabalho em grupo, em que as trocas humanas se dão com maior intensidade, favorecendo novos conhecimentos (NICOLA, 1999, p. 79).

Por isso, Nicola (1999) coloca que precisamos inovar e adequar o currículo de acordo com a realidade do aluno e com a sua necessidade específica. Dessa forma, cada aluno terá suas especificidades e o educador terá a tarefa de estimular cada uma delas.

O papel da sociedade no desenvolvimento das potencialidades

Na sociedade contemporânea percebemos que as relações sociais, muitas vezes, se tornam confusas. As práticas sociais estão voltadas para o consumismo, para o poder da mídia, das imagens e do imediatismo. É preciso que os valores humanos sejam alicerçados

na reflexão, na comunhão das boas ideias e dos potenciais. Portanto, mentes brilhantes muitas vezes se perdem, ficam adormecidas pela falta de estímulos. Assim, a sociedade precisa fazer escolhas claras e objetivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a pesquisa e com os relatos apresentados, percebemos o quanto é importante estimular. O sistema educacional precisa se preparar para atender essa demanda tão preciosa que são os nossos alunos especiais. Precisamos de investimentos humanos e financeiros.

O aluno com altas habilidades/superdotação precisa ser identificado e atendido na sua especificidade. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) cujo serviço deve ser ofertado em salas de recursos específicas para altas habilidades/superdotação ou nas Salas de Recursos Multifuncionais. É um espaço destinado à estimulação desses potenciais, pois cada pessoa é como um diamante que precisa ser lapidado. Dentro das escolas precisamos ser “olheiros” e assim fazer com que a inclusão desses alunos aconteça de fato.

A estimulação é essencial e deve ser feita a todo o momento, através de desafios, de novidades, de variedades, de forma lúdica e muito prazerosa. Estimular nossos alunos significa garantias de direitos e benefícios para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S; FLEITH, D.S. **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. São Paulo: EPU. 2001.

Associação Gaúcha de Apoio às Altas Habilidades/Superdotação (AGAAHSD). **Altas Habilidades/Superdotação**: Respostas a 30 perguntas/organização Susana Graciela Pérez Barrera Pérez, Soraia Napoleão Freitas, Porto Alegre: Redes Editora, 2011.

GARDNER, H. **Frames of mind**: The theory of multiple intelligences. New York Basic Books, 1983.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro. Objetiva, 2000. Minidicionário Luft/Celso Pedro Luft, colaboradores Francisco de Assis Barbosa, Manuel da Cunha Pereira; organização e supervisão Lya Luft – 21. ed – São Paulo: Ática, 2005.

NICOLA, Ivalina. Formação Psicológica do Professor. In: **Educação para a cidadania**. Porto Alegre: Sulina, 1999.

PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 22ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária Ltda, 1997.

RENZULLI, J.S. **What makes giftedness?** Reexamining a definition. PhiDelta Kappa, V. 60 n 3, 1978, p. 180-184, 261.

RODRIGUES, Cinthia. Como Atender Alunos com Altas Habilidades. **Revista Nova Escola**, Editora Abril. 2009.

RENZULLI, J.S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: RENZULLI, J.S; REIS, S.M. (Eds), **The Trial Reader**. Connecticut: Creative Learning Press, 1986, p. 2-19.

VIEIRA, N.J. **Altas Habilidades**: incentivo necessário desde a infância. Secretaria da Justiça e do Desenvolvimento Social. 2010.

COMO TRABALHAR A INCLUSÃO DO ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Mara Elaine Vargas dos Santos*

INTRODUÇÃO

Ao ingressar na escola o aluno com altas habilidades deve ser observado pelo grupo docente, cabe a este grupo junto com a família identificar necessidades educacionais especiais, unindo-se para avaliar o aluno nos diferentes ambientes que ele vive, seja doméstico, social ou escolar.

Os pais, professores e profissionais de áreas especializadas, como psicólogos, devem trabalhar participativamente, no processo de avaliação do aluno que apresenta sinais de altas habilidades. Cada participante deve contribuir de maneira diferente, cabe aos pais observar o filho em suas expressões e potencialidades no âmbito familiar e social; aos professores, através da observação do processo de aprendizagem do aluno, como atividades pedagógicas dentro e fora da sala de aula; e aos psicólogos, contribuir através de testes padronizados comuns, identificando níveis das várias áreas cognitivas do aluno.

Após as observações feitas, são identificadas as competências do aluno, sinalizando quais são suas necessidades, cabendo ao professor que explore ao máximo de seu potencial de maneira construtiva, enriquecedora para seu desenvolvimento enquanto pessoa e ser social.

É de suma importância que a família e a equipe profissional trabalhem juntas em prol do desenvolvimento integral do aluno com altas habilidades. Neste artigo questiona-se como trabalhar a inclusão do aluno com altas habilidades na educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E HABILIDADES/ SUPERDOTADOS

Reflexões conceituais

O Ministério de Educação (MEC, 1995) e a Secretaria de Educação Especial adotam o seguinte conceito em relação às 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. (MEC, 1995 p. 12).

A referência evidencia que as pessoas com altas habilidades/superdotados ou talentosos possuem mais facilidade no seu aprendizado acadêmico, pois seu potencial é mais desenvolvido, produzindo, assim, mais conhecimento intelectual e habilidades psicomotoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), a LDB, define a educação infantil como a

primeira etapa da educação básica e que tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB – 1996 p. 39).

* Professora de Educação infantil, Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora Medianeira.

Esta referência demonstra que atualmente as escolas de educação infantil têm como objetivo complementar a ação da família e da sociedade, buscando o desenvolvimento integral do aluno. Os alunos com altas habilidades/superdotação são seres com vontade própria que pensam e são capazes de construir conhecimentos a partir de seus saberes próprios.

O professor de educação infantil deve propiciar ao aluno de altas habilidades/superdotação um ambiente alfabetizador, que esteja acima de suas habilidades, aliado ao brincar e sempre estimulando para que essas potencialidades não desapareçam.

Se o aluno preferir a música o professor deve ensinar a ele o alfabeto através da música, fazendo elos entre essas duas disciplinas, música e língua portuguesa. Dessa maneira, ele aprenderá as letras do alfabeto, o seu nome e o nome dos demais que convivem com ele na sala de aula. As aulas tornam-se mais agradáveis e proveitosas para todos os alunos, não só para aquele que possui altas habilidades, pois aprenderão, cantando e movimentando o corpo ao mesmo tempo.

Origem das altas habilidades

A origem das altas habilidades é permeada por herança biológica e de um ambiente estimulador. Ambos contribuem para o desenvolvimento desta pessoa, podendo trazer no seu gene características específicas e podendo ou não passar pelos progenitores.

Um ambiente estimulador pode levar um indivíduo a ter altas habilidades através de exemplos vistos em seu dia a dia. Desde pequeno, quando os pais contam histórias, este aluno poderá ser um escritor. Outro exemplo, quando a mãe ou o pai é artista plástico, pode incentivar o filho na arte do desenho, da pintura, escultura, entre outros.

Para Giffoni (2010, p.7), “a evolução da inteligência ocorre pela estimulação de mecanismos internos a partir do contato com o ambiente”. Logo, pessoas que são estimuladas de acordo com o meio em que vivem desenvolvem sua inteligência com mais rapidez que outras que não são estimuladas.

Características de pessoas com altas habilidades/superdotação

Os alunos com altas habilidades/superdotação apresentam características variadas, uma vez que cada pessoa possui um modo de pensar, aprender, agir e desenvolver seu potencial de formas diferentes.

Entretanto, há características que são consideradas universais, como: sensibilidade, conduta criativa, facilidade de compreensão, curiosidade, pensamento original e divergente, independência, individualismo, autossuficiência, vocabulário rico para a idade escolar e observador atento.

A identificação de alunos com altas habilidades/superdotação tem como propósito fundamental não rotular, mas sim estabelecer uma prática pedagógica adequada vinculada com as necessidades educacionais, sociais e emocionais, sendo que essa prática presente no projeto político pedagógico da escola.

O professor,

ao contribuir para a elaboração do PPP, bem como ao participar de sua execução no cotidiano da escola, tem a oportunidade de exercitar um ensino democrático, necessário para garantir acesso e permanência dos alunos nas escolas e para assegurar a inclusão, o ensino de qualidade e a consideração das diferenças dos alunos nas salas de aula. (SANTOS, 2006, p. 12).

O Projeto Político Pedagógico é um documento fundamental para as escolas, sendo ele elaborado e executado pela comunidade escolar, pais, alunos, professores, equipe diretiva e funcionários, conforme as necessidades de cada escola.

O professor tem como função identificar as áreas de altas habilidades do aluno, observar como estão sendo utilizadas no âmbito escolar e planejar as atividades de ensino, de forma a promover o desenvolvimento integral de acordo com as possibilidades e necessidades do educando.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem como função atender as necessidades especiais do aluno com altas habilidades/superdotação, através de recursos e metodologias em todas as etapas da Educação Básica. Apresenta um conjunto de atributos como interesse, experiência de ensino e uma formação voltada para esta clientela específica. De acordo com Santos (2006, p. 28) “para atuar no AEE, os professores devem ter formação específica para este exercício, que atenda aos objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva”.

Para atender alunos especiais é fundamental que os professores devam ter uma preparação adequada para trabalhar com a educação especial, voltada para uma metodologia a fim de atender as necessidades dos alunos especiais.

A infância antiga e a atual

A criança tem o direito de se desenvolver integralmente, mas para que isso aconteça deve estar interagindo com outras crianças de sua faixa etária e não somente estar na companhia dos adultos, pois não se deve retroceder à visão da sociedade antiga ou da Idade Média, onde não havia “infância”, pois as crianças eram tidas como “adultos em miniatura”, trabalhavam e viviam junto com os adultos, testemunhando nascimentos, doenças e mortes, participavam juntos nas guerras e execuções.

Nesta época, o afeto pelas crianças era baixo ou era difícil de ser encontrado e o índice de mortalidade infantil era assustador. Segundo Ariés (1981, p. 35), “na Idade Média, as crianças são representadas como adultos em miniatura (homuculus): trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos”.

Com o passar dos anos, porém, a criança começou a ser tratada como componente de um grupo especial, distinto dos adultos e a partir daí a proteção e a formação da criança são conhecidas como necessárias. Para Ariés (1981, p. 193), “compreenderam a particularidade da infância e a importância tanto moral, como social metódica das crianças em instituições especiais, adaptadas a essas finalidades”.

Atualmente, as escolas tanto de ensino regular como de educação especial têm como proposta desenvolver junto com a família o pleno desenvolvimento do aluno, seja nas áreas cognitivas, sociais, emocionais e físico.

Por meio do brincar o educador poderá criar oportunidades a fim de estimular a curiosidade, criatividade, atenção, imaginação, percepção, linguagem e socialização. Capacidades, estas, importantes no desenvolvimento da identidade e autonomia com todas as crianças, inclusive aquelas que possuem altas habilidades, para que seu alto nível de potencialidade não se perca, adquirindo novas culturas. Segundo Sarmiento (2004, p. 20), “A identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças constituírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos”.

Numa brincadeira imaginária, como o faz de conta, a criança tem a possibilidade de experimentar diferentes papéis sociais que vivencia no cotidiano de sua história de vida, como reviver situações que causam alegria, medo, tristeza, raiva, expressando fortes emoções que, muitas vezes, são difíceis de suportar. Assim, pode melhor compreender e constituir em si o que é difícil entender na sua vida.

A importância das brincadeiras como construção do conhecimento do aluno com altas habilidades

Toda criança, inclusive as que possuem altas habilidades, desde o seu nascimento já percebe o que acontece ao seu redor. Na família é que se inicia sua interação com o meio em que vive. Esta interação começa com olhares, choros e manipulação de objetos que fazem parte

do cotidiano. Mesmo sem saber falar a criança brinca com pequenos objetos, jogando-os, colocando-os na boca, percebendo sua textura através do tato. Passado alguns meses, a criança começa a falar algumas palavras que são ouvidas em seu ambiente familiar.

A partir deste momento é fundamental que os familiares conversem, contem histórias, cantem música para a criança, isso facilitará sua linguagem para quando ingressar na escola possa ter conhecimento sobre algumas palavras e seus significados.

Ao cantar as tão conhecidas e tradicionais músicas para fazer dormir, transmite-se todo um repertório que vai permanecer no inconsciente da criança, criando imagens mentais, de associação das palavras aos sons, como se fosse uma espécie de reserva da memória, à qual, mais tarde, as crianças vão recorrer quando forem se utilizar daqueles mesmos sons (FUHRMANN, 2009, p. 72).

Cabe observar que quanto mais a criança ouvir histórias e músicas mais contribuição terá para construir em sua mente um repertório vocabular que será útil quando ingressar na escola.

Além de levar para a escola este repertório vocabular, levará também conhecimentos sobre brincadeiras que são ensinadas pelos adultos, como o brincar de bonecas, carrinhos e bolas que vão sendo aprimoradas com outras. Conhecerá outras crianças de sua faixa etária e aprenderá a conviver e a brincar em grupo. Como diz Cunha (1994, p. 22), “saber participar de um grupo é uma aprendizagem muito enriquecedora e indispensável a uma boa integração social”. Aprendizagem infantil acontece dentro de um grupo de pessoas, pois ninguém aprende sozinho e sim com o outro.

É através das brincadeiras que a criança constrói seu conhecimento, pois são nestes momentos que ela desenvolve seu pensamento mergulhando na fantasia, exercita sua capacidade de atenção, concentração, cria e recria suas brincadeiras, aumenta as possibilidades de lidar com sua afetividade e descobre novos interesses. Por estes motivos, os jogos e brincadeiras despertam na criança o gosto pelo aprendizado, o resgate dos jogos e brincadeiras antigas é muito importante nesse processo de construção da criança. Além de aprender a criança também conhecerá como eram os jogos e brincadeiras de antigamente, e esse conhecimento se dará através de pesquisa e a construção desses jogos e brincadeiras.

O brincar de faz de conta estimula a inteligência e desenvolve a criatividade. De acordo com Cunha (1994, p. 21), “[...] quanto maior for a imaginação da criança, maior serão suas chances de ajustamento ao mundo ao seu redor”. Estes momentos de ludicidade nos quais a criança usa sua imaginação devem ser respeitados pelos adultos.

Brincar com outras pessoas também é muito importante porque evita que a criança fique sem estímulo, aprende esperar sua vez e a respeitar regras e normas, assim ela interage de forma mais organizada. A escola deve ser um ambiente alegre e prazeroso onde as crianças vão para aprender com alegria e com a presença do lúdico, sempre buscando um ensino coletivo.

A diversidade em salas de aula inclusivas

Para que o professor possa ensinar seus alunos com competência é necessário que, primeiramente, conheça seus alunos, através de conversa com os pais e demais professores que já atuaram com os educandos nos anos anteriores. A partir desta conversa inicia-se seu plano de ensino.

Numa sala de aula haverá alunos ditos “normais” junto com os que possuem altas habilidades, o professor deverá elaborar um plano de estudo do interesse dos alunos, ou seja, com atividades adequadas para também atender às necessidades dos alunos com altas habilidades.

O professor que atua com alunos que possuem altas habilidades tem a função de estimular, desafiar, ser amigo no processo de construção do conhecimento, ensiná-los

com afetividade, amorosidade, querendo o bem dos educandos. Também, ensinando-os a partir dos saberes prévios que os mesmos trazem consigo, utilizando as vias de acesso que o aluno tiver bem desenvolvidas, dependendo da caracterização de cada um. Para Freire (1996, p. 161). “a prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança...”.

Penso que na relação professor/aluno, além de haver afetividade, alegria, deve ter também esperança, compromisso com o objetivo de juntos construírem um mundo melhor, mais humano, na qual a inclusão social seja a “porta aberta” para que a discriminação possa ser excluída da sociedade vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que assim como no ensino regular deve haver mudanças e estas para melhores, o mesmo deve acontecer com o ensino da inclusão escolar, no qual os professores devem trabalhar com alunos com altas habilidades dentro de uma proposta voltada para atender as necessidades dos mesmos.

Ao educador se impõe, então, refletir sempre sobre suas ações como docente, porque pode melhorá-las e ir em busca de um ensino de qualidade para os educandos com altas habilidades.

REFERÊNCIAS

- ARIÉS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BEYER, Esther; Kebach, Patrícia; SPECHT, Ana Cláudia [et al]. **Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical**. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 11 nov. 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação: Área de Altas Habilidades**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- CUNHA, Nylse Helena Silva. **Brinquedoteca: Um Mergulho no Brincar**. São Paulo: Maltese, 1994.
- GIFFONI, Francinete Alves. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: altas habilidades/superdotação**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará: 2010.
- FUHRMANN, Lucrecia Raquel. **O Lúdico na Prática Pedagógica**. [obra] Organizada pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA) – Curitiba: IBPEX, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- ROPOLI, Edilene Aparecida; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial: [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará. 2006.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. **Crianças e Miúdos: Perspectiva Sociopedagógicas da Infância e Educação**. Rio de Janeiro: Asa. 2004.

QUEM É O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO?

Maria Regina Ferreira Garcia*

INTRODUÇÃO

Este texto pretende apresentar o processo de identificação e encaminhamento do aluno com altas habilidades/superdotação. Tal preocupação existe uma vez que o incentivo neste sentido é parcial, além disso, se sabe que muitos alunos por não terem suas necessidades educacionais atendidas acabam apresentando dificuldades nas suas relações interpessoais e, em muitos casos, acabam evadindo da escola.

A educação especial de alunos com altas habilidades/superdotação é necessária porque, como no caso de outras necessidades especiais deverá haver opções que sejam condizentes com as características dessa população, que não podem ser deixadas ao acaso, na invisibilidade, ao contrário, precisam ser sistematizadas, num contexto articulado e coerente.

Segundo a resolução de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que “apresentam um potencial elevado e grande desenvolvimento com as áreas do conhecimento humano, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Gardner (1995) diz que é nos primeiros anos escolares, incluindo a Educação Infantil, que a instrução deve enfatizar a oportunidade de estimulação. É durante esses anos que as crianças podem descobrir alguma coisa sobre seus interesses e capacidades que lhes são peculiares. No caso de crianças muito talentosas, umas descobertas geralmente acontecem sozinhas, através de “experiências cristalizadoras” (WALTERS; GARDNER, 1986). Quando uma experiência dessas ocorre, geralmente no início da infância, o indivíduo reage abertamente a alguma qualidade ou aspecto atraente de uma determinada área.

Imediatamente, ele sofre uma forte reação afetiva, sentindo uma grande afinidade com aquela área. Em muitos casos, o indivíduo continua a trabalhar ou ser trabalhado naquela área, valendo-se de um conjunto de inteligências adequadas, atinge uma alta capacidade daquele campo num ritmo relativamente rápido, já que seu gosto foi despertado para tal.

Em alguns casos, de alunos mais talentosos, estas experiências cristalizadoras parecem difíceis de evitar; e geralmente, ocorrem nas áreas da música e da matemática. Ocorrendo a ideia de que parece que o aluno não irá aprender outra coisa.

Para que a escola possa auxiliar este aluno, ela precisa antes de tudo realizar encontros especificamente planejados com materiais, equipamentos, com profissionais que possam ajudar uma criança a descobrir quais caminhos seguir em sua aprendizagem.

Todo o cuidado é necessário na busca deste caminho, pois se sabe que há a necessidade do domínio de sistemas notacionais, e que o mesmo é de relevante importância na nossa sociedade.

* Graduanda do Curso de Pedagogia (FURG) – Professora das Séries Iniciais da rede Municipal de Santo Antônio da Patrulha.

De acordo com a Presidente do Conselho Nacional de Altas habilidades e Coordenadora do Programa de Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação da Universidade Federal Fluminense (UFF), Cristina Delou, o aluno com Altas Habilidades é aquele que apresenta alto potencial ou desempenho em diferentes áreas do conhecimento humano.

Portanto, diferentemente do que se pensava, é possível que uma criança tenha habilidade específica em determinada área. Por exemplo, seja um excelente aluno em artes e seja um péssimo aluno em língua portuguesa.

Em 1967, o Ministério da Educação previu que fossem estabelecidos critérios de identificação e atendimento a esses alunos que eram chamados de superdotados. Até este momento, a educação especial brasileira se desenvolvia por meio de trabalho realizado em pouquíssimas instituições públicas e nas muitas instituições privadas, assistencialistas, criadas para o atendimento de alunos com deficiências sensoriais, mentais ou com paradigma voltado para a cura, a reabilitação e a eliminação de comportamentos inadequados.

Nestes critérios os superdotados não estavam incluídos, eles só tinham que ser curados. Foi quando ocorreu uma grande expansão nos atendimentos de educação especial, nos anos de 1960 a 1970. Esta mudança foi o reflexo do papel das instituições especializadas que passou a exercer nas políticas públicas de educação especial no Brasil. Nas escolas, a situação era muito difícil porque a “repetência”, o analfabetismo e as precárias condições das instituições escolares e de trabalho dos professores constituíam “núcleos nevrálgicos” (BUENO, 1993-2005, p. 106).

Com a chegada dos alunos das classes populares às escolas públicas e o deslocamento dos alunos da classe média para as escolas particulares, aumentou, significativamente, o número de matrículas, tanto na rede privada quanto na rede pública, na escola regular como na escola especial. Ao final da década de 60, o conhecimento prévio a respeito da recomendação de atendimento especializado, contida na nova lei de ensino promulgada em 1971, levou à criação dos Serviços de Educação Especial nos âmbitos Federal, Estadual e Municipal.

Em agosto de 1971, foi promulgada a Lei nº 5692/71. Pela primeira vez, uma lei de ensino previa, explicitamente, que os alunos que apresentassem atraso ou deficiências físicas ou mentais, os que encontrassem atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação Brasil (1971 *apud* FLEITH, 2007).

Neste mesmo ano, em pleno período da ditadura militar, foi criado o Projeto Prioritário nº 35 que estabeleceu a educação de superdotados como área primeira da educação especial no Brasil, incluindo-a no Plano Setorial da Educação e Cultura, previsto para o período de 1972 a 1974. Dessa forma, fixa “uma política de ação do MEC com relação ao superdotado” (NOVAES, 1979 *apud* FLEITH, 2007, p. 38).

A política traçada em 1971 definiu os princípios doutrinários da educação especial para os alunos superdotados a partir do conceito que considerava

crianças superdotadas e talentosas as que apresentassem notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes visuais, dramáticas e musicais, capacidade psicomotora (NOVAES, 1979).

Este conceito trouxe duas categorias conceituais distintas: superdotados e talentosos. Estabeleceu critérios que poderiam ser combinados aditiva ou alternadamente, denominados notável desempenho e/ou elevada potencialidade, assim como ofereceu a mesma possibilidade para combinar ou considerar isoladamente áreas que caracterizam

os tipos de superdotação e talentos que a criança possa apresentar. Também, definiu que a identificação dos superdotados deveria ser realizada com vistas ao atendimento educacional desde os níveis pré-escolares, utilizando-se de procedimentos escolares variados e combinados.

Os princípios doutrinários da educação especial para os superdotados indicaram que estes alunos deveriam frequentar classes comuns sempre que o professor tivesse condições de trabalhar com programas ou atividades diferentes, em grupos diversificados, e dispusesse de orientação e materiais adequados, possibilitando a oferta de tratamento a estes alunos Brasil (1976 *apud* FLEITH, 2007).

Para Gardner (1983):

[...] talentosos são aqueles com altos “QIs”, ou seja, seriam os alunos que aprendem com muita facilidade, não encontram problemas com a aprendizagem, tudo para eles parece ser mais fácil, tal seu poder em articular o conhecimento (GARDNER, 1983, p. 52).

Partindo do contexto de que a educação tradicional vem trabalhando com um modelo pouco flexível e criativo de ensinar e avaliar, limitando-se, muitas vezes, a padrões rígidos e classificatórios, considerando os alunos como se houvesse um só padrão de desempenho de aprendizagem, dificulta o processo de ensino-aprendizagem que respeite as diferenças. Há a necessidade de considerar que o aluno com altas habilidades, talentoso e superdotado é um indivíduo com desempenho brilhante em alguma ou em algumas áreas do conhecimento, acima da média, podendo apresentar dificuldades ou desinteresse em outras. A questão desafiadora é de como trabalhar esse aluno a fim de incentivar seus talentos e respeitar suas características individuais.

Aos alunos com altas habilidades/superdotação devem ser disponibilizados recursos e serviços orientados para a promoção da sua participação e aprendizagem escolar ofertado atendimento educacional especializado, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

A partir da articulação entre educação comum, ou seja, do trabalho realizado na sala de aula e a educação especial que se aprofunda a discussão das práticas educacionais no âmbito da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado que serão promovidas as condições necessárias para que os alunos com altas habilidades/superdotação aprendam, participem, desenvolvam e potencializem suas habilidades, prosseguindo seus estudos nas áreas de interesse. O respeito a essas características individuais dos alunos no contexto educacional bem como a organização de novas práticas que atendam às suas necessidades de aprendizagem oriundas dessa população exigem não somente novas estratégias, mas também novas formas de pensar o saber pedagógico.

Os alunos com altas habilidades/superdotação, historicamente, não encontram dificuldades de ingresso na escola comum, porém muitos deles passam despercebidos, invisíveis devido à falta de testes que possam comprovar tais características, não contemplando as diferentes aptidões e formas de expressão da criatividade desses alunos. O que ocorre é que, muitas vezes, devido ao seu desinteresse pelo trabalho, passa a incomodar o professor, que então, começa a enxergar o aluno dentro da sala de aula como alguém que precisa de um tratamento especial.

Há a necessidade de elaboração de testes para aferição do quociente intelectual. Instrumentos, cuja elaboração seja centrada no desempenho acadêmico, linguístico, lógico-matemático, que não considerem somente, no processo de avaliação, as habilidades relacionadas às soluções de problemas do cotidiano.

A concepção atual sobre os processos que identificam alunos com altas habilidades/superdotação rompe com o paradigma tradicional que enfatizava somente a hereditariedade da inteligência e considerava o desenvolvimento de habilidades

e comportamentos a partir de uma visão estanque e linear. Esta concepção investe em estratégias que envolvem a observação, o contexto e as experiências desses alunos na escola e fora dela para o reconhecimento de potencialidades.

Para Gardner (1995), o indivíduo pode ser promissor em uma dessas inteligências e um desempenho não tão bom em outras. O autor afirma que todos os indivíduos possuem todas as inteligências em algum grau, mas certos indivíduos são considerados promissores em uma inteligência e outros não. Certamente, todos nós nascemos inteligentes, o que precisamos é de muita motivação para continuar nossos intentos, não perdendo o foco nem a direção daquilo que queremos.

Segundo Gardner (1995), superdotadas são pessoas bem-dotadas com capacidades e habilidades essenciais daquela inteligência. Gardner incorporou também a sua proposta teórica, o aspecto motivação que diz respeito a um intenso envolvimento no trabalho aliado ao prazer em desenvolvê-lo. Desta forma, são considerados também atributos de personalidade essenciais para um bom desempenho em uma área específica de atuação: persistência, autoconfiança e a coragem para correr os riscos.

Renzulli (1986) considera que as pessoas que, no desenrolar da história, foram reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas demonstraram possuir um conjunto de traços bem definidos, como: habilidade acima da média em alguma área do conhecimento; envolvimento com a tarefa; e criatividade (Renzulli, 1986 *apud* VIRGOLIN, 2007).

Para Renzulli (1986) a ação criativa ou a produção que resulta dos comportamentos de superdotação seria obtida apenas quando estes três conjuntos de traços estivessem dinamicamente em interação. Este é representado pela porção interna no Diagrama de Venn. Renzulli (1986) aponta em seu Modelo dos Três Anéis que nem sempre a criança apresenta este conjunto de traços desenvolvidos igualmente, porém se lhe for dada a oportunidade, poderá desenvolver seu potencial com muita tranquilidade. O autor utiliza o termo “superdotado” como um adjetivo, em perspectiva desenvolvimental. Por isso, prefere falar e escrever sobre o desenvolvimento de comportamentos de superdotação em áreas específicas de aprendizagem e expressão humanas, ao invés de “superdotado” como uma forma de ser. Segundo ele, a presente orientação tem permitido a muitos alunos oportunidades para desenvolverem altos níveis de realização criativa e produtiva, de outra forma, teriam sido negadas se utilizassem somente modelos tradicionais dos programas especiais (Renzulli e Reis, 1997, *apud* VIRGOLIN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os estudos realizados acerca do presente trabalho, foi possível identificar que os alunos com altas habilidades/superdotação são os que apresentam elevado desempenho em alguma ou em algumas áreas do conhecimento, podendo inclusive, apresentar dificuldade ou desinteresse em outras.

A questão que deve desafiar o professor é como trabalhar esse aluno a fim de respeitar suas características individuais e incentivar seus talentos.

Desta forma, alunos com altas habilidades/superdotação têm o direito de ter acesso a práticas pedagógicas que atendam às suas necessidades, possibilitando assim, um melhor desenvolvimento de suas capacidades.

O objetivo máximo da educação de alunos com altas habilidades/superdotação é fornecer oportunidades que promovam a autorrealização por meio do desenvolvimento e expressão de uma ou mais áreas de desempenho em que o potencial superior se faça presente. Nesta perspectiva, é essencial estimular o talento para que não se percam tais habilidades.

Assim, cabe à escola, à família e à sociedade oferecer possibilidades que valorizem o educando a fim de que possa desenvolver todas as suas habilidades da melhor forma.

REFERÊNCIAS

FLEITH, Denise de Souza (org.) **A construção de práticas para alunos com altas habilidades/superdotação**. vol. 1: orientação a professores-organização; Denise de Souza Fleith. Brasília: Ministério da Educação, secretaria da Educação Especial, 2007.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima; ZARDO, Sinara Pollom. **Altas habilidades/superdotação no contexto da Educação Inclusiva**. Artigo publicado na Revista A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Altas habilidades/superdotação.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**. A Teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIRGOLIN, Ângela M. R.. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais**. Ângela M. R. Virgolin-Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2007.

A CRIANÇA COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO E SEU DESENVOLVIMENTO ESCOLAR

Ilce Marina da Silva Viana Dias*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o intuito de apresentar certos fatores que dificultam ou favorecem o desenvolvimento da criança com altas habilidades na sala de aula. As dificuldades ocorrem, principalmente, porque algumas escolas ainda não estão preparadas para promover uma educação de qualidade, considerando a diversidade dos alunos e estimulando o desenvolvimento das habilidades diversas.

O objetivo desse estudo centrou-se em investigar os aspectos fundamentais da inteligência a partir de estudos realizados pelos autores Binet (s/d), Guilford (1950; 1959), Renzulli (1978), Gardner (1994; 1995), acompanhando e explicando as variações de conceitos formulados através dos tempos sobre a criança com altas habilidades/superdotação.

Abordam-se as numerosas características inerentes à pessoa com altas habilidades/superdotação. É forte a afirmação de que cada indivíduo é único na sua constituição e apresenta características próprias na sua interação com o mundo. E ainda, pode-se afirmar com segurança que a herança biológica contribui para o desenvolvimento de uma pessoa com altas habilidades/superdotação, e que um ambiente estimulador incentiva a manifestação de suas características.

Outro aspecto relevante é a garantia aos direitos do aluno com altas habilidades/superdotação à educação especial na legislação brasileira. Este avanço reflete-se em proteção legal à categoria, principalmente, na área da educação. Entre portarias, decretos e outros dispositivos legais e normativos constituem hoje uma Política Nacional para a Integração das Pessoas com Deficiência, e por extensão também as pessoas com altas habilidade/superdotação.

Assim, é tarefa do educador atender os interesses do aluno nas suas necessidades, dando-lhe alternativas motivadoras e oportunidades de construir seu próprio conhecimento, transformando suas potencialidades em certezas e realizações.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O tema altas habilidades/superdotação não é novo. Vem de tempos muito distante. Os relatos de Gama (2006) e de Ferrer (s/d) dizem que desde a Grécia Antiga era dada uma atenção especial ao talento, aos mais capazes. A Academia de Platão selecionava moças e rapazes pela inteligência e desempenho físico, independentemente da classe social e grau de educação. Na China, desde o século VII, a criança talentosa recebia educação apropriada para se desenvolver, pensamento que continua ainda hoje. No Japão, a partir do século XVII, as crianças ricas recebiam educação especial. Os primeiros textos sobre o assunto foram publicados na Europa, na Iugoslávia em 1910, segundo Gama (2006).

* Pedagoga e Psicopedagoga. Professora de Educação Infantil: E.M.E.I. Fátia do Sol. Psicopedagoga Clínica: CAEE – Centro de Atendimento Educacional Especializado – Santo Antônio da Patrulha/RS.

De acordo com Cupertino (1998),

diferentemente da maioria dos países do mundo, a superdotação no Brasil é predominantemente ignorada, quando se trata da prática educacional. Órgãos encarregados do estabelecimento das diretrizes de Educação e Saúde têm como hábito incluí-la, quando deliberam sobre Educação Especial. Como nos casos das deficiências, a superdotação deve ser avaliada, oferecendo-se ao indivíduo condições educacionais adequadas ao seu potencial. Na prática, não é o que acontece, salvo em casos isolados muito raros. Num país pleno de carências, não se considera relevante o atendimento diferenciado a quem já foi privilegiado com um dom especial. Os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis (CUPERTINO, 1998).

Ainda, hoje no Brasil, há muitas barreiras a serem ultrapassadas para que a educação inclusiva seja de fato uma conquista. E são enormes os desafios que as escolas têm que enfrentar para proporcionar uma educação de qualidade e atender a todos de forma inclusiva.

A par dessas diversas dificuldades a educação de alunos com altas habilidades/superdotação vem como resposta adequada aos problemas apresentados pela área.

Como afirma Fleith (2008),

a criação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS) implantados pela SECADI/ MEC, em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal, a partir de 2005, como também, a publicação, em 2007, da coletânea de quatro volumes, intitulada “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação”, da Secretaria de Educação Especial (Fleith, 2008, p. 27).

Desde a criação dos Núcleos, passou-se a dar maior visibilidade aos alunos com altas habilidades/superdotação, seja com a indicação de uma Psicopedagoga para avaliar se a criança tem mesmo uma alta habilidade, e/ou com formação e capacitação de professores para ajudar no reconhecimento, identificação e atendimento aos superdotados, como também, estimular a habilidade e criatividade deles com a aplicação de técnicas e estratégias de ensino diferenciado e enriquecimento curricular. Além disso, acompanhamento aos pais e à comunidade escolar em geral, colaborando para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade, assegurando o cumprimento da legislação brasileira de igualdade e oportunidades para todos.

Conceituando altas habilidades/superdotação

No decorrer dos tempos muitos debates e estudos sobre as altas habilidades/superdotação vêm sendo desenvolvidos. E muitos são os conceitos e as concepções de autores sobre o tema.

No início do século XX o psicólogo francês Alfred Binet (s/d) desenvolveu a primeira escala de desenvolvimento infantil. Até então, não existiam formas de se quantificar atributos da inteligência.

A escala de Binet, a princípio, era utilizada para identificar crianças com menor desenvolvimento mental e possibilitava a descrição das tarefas que ela podia desempenhar em cada etapa do seu desenvolvimento cronológico. Passando, também, através da observação sistemática, a avaliar se uma criança apresentava um desenvolvimento normal cronologicamente ou se o seu desempenho era maior do que o esperado para a idade dessa criança (BRASIL, 2002b, p. 9).

Todavia, como a ciência não para, e está sempre em processo de construção de novos conhecimentos, novas ideias surgiram sobre a inteligência. Por exemplo, Guilford (1950) *apud* Hardman *et al.*, 1993, p. 378), “levou muitos pesquisadores a considerar a inteligência como mais do que uma habilidade ampla e unitária. Ele viu a inteligência como um conjunto diversificado de habilidades intelectuais e criativas”. A partir do trabalho deste autor e os de Torrance (1961, 1965, 1968), o conceito de superdotação alargou-se, passando a compreender a criatividade e seus vários componentes: pensamento divergente, solução de problemas e a capacidade de tomada de decisão. (GUILFORD *apud* BRASIL, 2002b, p. 10). Assim, gradativamente foi-se ampliando o significado de superdotação.

De acordo com Renzulli (1978) *apud* Hardman (1993), na concepção dos Três Anéis, “a superdotação consiste na interação entre os três grupamentos básicos interativos (conglomerados) de comportamentos humanos”. **Habilidade geral acima da média:** refere-se ao comportamento observado, relatado ou demonstrado que confirma a expressão de traços consistentemente superiores em qualquer campo do saber ou do fazer. Assim, tais traços aparecem com frequência e são percebidos em situações repetidas e mantidos por longo período. **Alto nível de compromisso com a tarefa que assume:** relaciona-se ao comportamento observado por meio de expressivo nível de interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza. **Elevado nível de criatividade:** é o comportamento visível por intermédio da demonstração de traços criativos no fazer e no pensar, expressos em diferentes linguagens, tais como, falada, gestual, plástica, teatral, matemática, musical, filosófica e outras (RENZULLI *apud* BRASIL, 2002b).

Na concepção deste autor, uma pessoa não pode ser identificada como superdotada baseando-se somente em um desses conglomerados. Sendo assim, pessoa com altas habilidades\ superdotação apresentam ou são capazes de desenvolver uma interação entre os três conglomerados que necessitam de um ambiente estimulador, com uma variedade ampla de oportunidades para a manifestação de suas características (BRASIL, 2002b, p.11).

Já Gardner (1994) define inteligência como “a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. Ainda segundo Gardner, “[...] existem evidências persuasivas para a existência de diversas competências intelectuais humanas relativamente autônomas abreviadas daqui em diante como ‘inteligências humanas’” (GARDNER, 1994, p. 7).

Gardner (2008) propõe a Teoria das Múltiplas Inteligências (TI), a qual abrange sete inteligências distintas:

- 1 – Linguística: habilidade de aprender idiomas e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos;
- 2 – Lógico-Matemática: capacidade de realizar operações numéricas e de fazer deduções;
- 3 – Espacial: disposição para reconhecer e manipular situações que envolvam apreensões visuais;
- 4 – Musical: aptidão para tocar, apreciar e compor padrões musicais;
- 5 – Físico-Cinestésica: perícia no uso do corpo com o fim de resolver problemas ou fabricar produtos;
- 6 – Interpessoal: capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e consequentemente de se relacionar bem em sociedade;
- 7 – Intrapessoal: autoconhecimento, inclinação para se conhecer e usar o entendimento de si mesmo pra alcançar certos fins (GARDNER, 2008, p. 129).

Com o conhecimento dessa teoria compreendem-se os motivos pelos quais um aluno tem um melhor desempenho, ou não, frente à determinada atividade escolar.

Sendo assim, o aluno com altas habilidades\superdotação, como qualquer outro, não é ótimo em todas as áreas do conhecimento, mas em uma ou outra especificamente, e que cada um tem suas características específicas individuais. Segundo Gardner (1995),

as pessoas se diferenciam por razões genéticas e culturais nas distintas inteligências, dessa forma a escola deve promover oportunidades diversas para o desenvolvimento e expressão das múltiplas inteligências.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial, são consideradas pessoas com altas habilidades\superdotados, aquelas que apresentam:

Notável desempenho e/ou potencialidades elevada em qualquer dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento crítico ou produtividade, capacidade de liderança, talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, MEC/SECADI, 1994).

Desta forma, se percebe que a compreensão sobre inteligência, no decorrer do tempo, foi se ampliando, com importantes implicações para a prática educacional, especificamente no que se refere à prática pedagógica do professor e à identificação das necessidades especiais do aluno com altas habilidades/superdotação.

Características do aluno com altas habilidades\superdotação

Já ouvimos falar ou convivemos com pessoas “talentosas”, “habilidosas”, que se destacam das demais por alguma ou várias características extraordinárias, pela sua “grande” inteligência, seus interesses incomuns, enfim com uma ou outra habilidade especial, às vezes, de difícil convivência com os demais, esses são os “superdotados”. Pequena camada da sociedade que muitas vezes passa despercebida, e os talentos se perdem!

Muitos especialistas concordam que os superdotados apresentam peculiaridades psicológicas e comportamentais diferentes daquelas da população em geral. Mas, de um modo geral, se caracterizam pela elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades, evidenciando alto desempenho nas diversas áreas de atividade (BRASIL, 1995a).

Segundo o Ministério da Educação, são considerados superdotados indivíduos que possuem fortes características criativas, intelectuais, acadêmicas, sociais, psicomotor cinestésicas e talentos especiais. (BRASIL, 1995a). Entretanto, segundo Lewis e Doorlag (1991), a superdotação pode existir em somente uma área da aprendizagem acadêmica, ou ainda, se manifestar através de todo o currículo escolar. (LEWIS; DOORLAG (1991) *apud* BRASIL, 2002, p. 14). Como também na área linguística, espacial, lógico matemática, habilidades artísticas, psicomotoras e de liderança.

De acordo com Virgolim (2002) *apud* Neto *et al.* (2005),

[...] essas crianças não apresentam estas características simultaneamente, nem mesmo com graus de habilidade semelhantes, sendo que um dos aspectos mais marcantes desse tema relaciona-se ao seu traço de heterogeneidade. [...] O que se observa com maior frequência são crianças que se desenvolvem em mais de uma área específica, como poesia, ciências, artes, música, dança ou esporte, do que em outras (VIRGOLIM, *apud* NETO *et al* 2005, p. 2).

Sendo assim, pais, professores e profissionais da área devem trabalhar cooperativamente com o objetivo de avaliar e identificar as necessidades especiais do aluno que apresenta sinais de altas habilidades/superdotação, tanto nas áreas que compõem a produção cognitiva e o processo de aprendizagem, como também as expressões artísticas e potencialidades no ambiente familiar e social. Visando a articulação de todos os envolvidos, desenvolvendo ações coletivas que possibilite a ampliação dos espaços educativos oportunizando ao aluno com altas habilidades o desenvolvimento máximo de seu potencial e talento (BRASIL, 2002, p. 22).

Conforme características descritas no documento Adaptações Curriculares em Ação – MEC/SECADI (2002) crianças consideradas superdotadas apresentam:

alto desempenho em uma ou várias áreas; fluência verbal e/ou vocabulário extenso; envolvimento ou foco de atenção direcionado a alguma atividade especial; desempenho qualitativamente elevado nas atividades escolares; qualidade das relações sociais do aluno em diversas situações; curiosidade acentuada; facilidade para a aprendizagem; originalidade na resolução de problemas ou na formulação de respostas; atitudes comportamentais de excesso para a produção ou planejamento; habilidades específicas de destaque (áreas: artes plásticas, música, artes cênicas e/ou psicomotoras); senso de humor; baixo limiar de frustração; senso crítico; defesa de suas ideias e pontos de vista; impaciência com atividades rotineiras e repetitivas; perfeccionismo; dispersão e desatenção; resistência em seguir regras; desenvolvimento atípico em relação a pessoas de igual faixa etária; originalidade e ideias inusitadas e diferentes (BRASIL, 2002b, p. 24).

O aluno com altas habilidades/ superdotação ainda é muito negligenciado em sala de aula, pois suas necessidades nem sempre são atendidas, o que pode provocar desinteresse e pouca motivação pelas atividades escolares e seu desempenho ser menor do que seu potencial.

Diante disso, amplia-se a discussão em relação ao atendimento ao aluno com altas habilidades dando condições mais adequadas ao desenvolvimento das habilidades superiores desses alunos e tem atraído uma atenção crescente tanto por parte de autoridades responsáveis pela política educacional, como de educadores e pesquisadores de diversas áreas (ALENCAR; FLEITH, 2001).

Garantias à educação especial ao aluno com altas habilidades/superdotação na legislação brasileira

Segundo Andrés (2010), os direitos das pessoas com altas habilidades/superdotadas são escassos na legislação nacional. Este segmento é considerado na legislação como 'pessoas com deficiência'.

Os principais textos legais mais detalhados e específicos referem-se aos deficientes, depois se destacam na maior parte dos casos, com pouca atenção e ou desconsideração, os aspectos e direitos especificamente aos alunos talentosos ou portadores de altas habilidades, e por fim, fazem-se comentários sobre a situação geral de atendimento dos alunos superdotados no Brasil.

O aluno com necessidades especiais tem garantido por lei, desde a Constituição Federal, de 1988, (art. 208) o seu acesso preferencialmente ao ensino regular; (art. 227) a criação de programas de prevenção e o atendimento especializado e a garantia de acesso adequado às pessoas com deficiências.

A Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, de 1989, garantiu e determinou a implantação do atendimento integral às pessoas com altas habilidades/superdotadas e talentosas nos art. 199 e 214.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, lei 9394/96, este atendimento foi reconhecido legalmente. O Capítulo V, Art. 58, define a educação especial como a modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O art. 59 alerta que “os sistemas de ensino assegurarão aos alunos com necessidades especiais: II – [...] aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados”, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº. 10.172/01) estabelece metas e objetivos para educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (e por extensão aos superdotados, no que couber).

O acesso ao ensino regular dos portadores de necessidades especiais, não é somente na permanência física, mas a possibilidade do desenvolvimento do potencial desses alunos,

respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. Assim como, a diferenciação curricular para casos específicos no atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituída pela Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001, as altas habilidades/superdotação referem-se a alunos

com grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001, p. 39).

Esta Resolução também define, no Art. 3º, a educação especial como a modalidade de educação escolar “[...] assegura recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos”; e no Art. 8º, que “as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: [...] serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos”.

Para a efetivação da inclusão é essencial a formação dos professores. De acordo com o inciso III, do Art. 59 da LDBEN referem-se a “dois perfis de professores para atuar com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais: o professor de classe comum capacitado e o professor especializado em educação especial.” (Diretrizes, 2002^a, p. 31).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é apresentado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Jan/2008. As ações do (AEE) – Atendimento Educacional Especializado – são “desenvolvidas para garantir o acesso e a permanência destes alunos na escola comum”. (p. 26). Este atendimento acontece dentro das escolas comuns, no contraturno escolar, nas salas denominadas pelo MEC, de Salas de Recursos Multifuncionais, (BÖCK; RIOS, 2010, p. 26).

As políticas educacionais asseguram o direito do aluno com altas habilidades/superdotação a ser reconhecido e atendido especialmente. Sendo assim, é preciso que o professor reconheça seu papel e entenda que a identificação desse aluno não é o suficiente para a sua inclusão e acessibilidade.

Cabe ao profissional da educação buscar a possibilidade de um currículo adaptado, de um espaço pedagógico adequado, de modo a potencializar suas habilidades especiais, tornando a aprendizagem significativa, proporcionando uma educação de qualidade, que considere as suas características e forneça-lhe subsídios consistentes para a sua evolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No transcorrer deste artigo, procurou-se remeter a reflexões sobre os aspectos referentes ao desenvolvimento da criança com altas habilidades/superdotação na sala de aula comum.

Segundo Gardner (2008), “cada indivíduo nasce com um vasto potencial de talentos ainda não moldados pela cultura”. Segundo o mesmo autor, a escola muitas vezes não leva em conta as capacidades especiais de cada um e ainda sufoca e nivela as aptidões inatas. Muitas vezes, a criança chega à escola sem consciência do seu talento, sem noção das habilidades especiais que possui e se não encontra oportunidade e incentivo para explorar suas potencialidades, fica escondido durante os anos escolares ou por toda a sua vida.

Portanto, é tarefa do professor, conhecer os interesses do aluno, suas necessidades e aptidões a fim de dar-lhe oportunidade de construir seu próprio conhecimento, e assim transformar suas potencialidades em certezas e realizações.

De acordo com Renzulli (2000), capacidade acima da média, envolvimento com a tarefa e criatividade, são traços que compõe o comportamento da criança com altas habilidades/superdotação. Porém, é importante o envolvimento e interação com a família, escola e sociedade, como também, o estímulo ambiental acolhedor que respeite as diferenças para que possa desenvolver seu potencial harmoniosamente.

Devido às carências nos sistemas de ensino, é necessário buscar alternativas diferenciadas para o atendimento dessas crianças. A escola comum passou a contar, em 2008, (em alguns Estados) com os serviços da educação especial com ações desempenhadas pela direção, equipe pedagógica, professor regente da sala de aula e do AEE. Este atendimento acontece no contraturno, dentro das escolas comuns, nas Salas de Recursos Multifuncionais, garantindo a permanência e a continuidade do estudo do aluno com necessidade especial, em igualdade de condições dos colegas sem deficiência (BÖCK; RIOS, 2010, p. 28).

Todavia, pensando-se em inclusão, escola para todos, com planejamentos pedagógicos adequados, bom preparo no relacionamento afetivo e social, mesmo necessitando de um atendimento especializado, o aluno com altas habilidades tem condições de conviver normalmente na sala de aula comum. Isto traz benefício a si e a seus pares, permitindo a todos o reconhecimento de seus talentos, suas possibilidades e limitações.

A criança ou adolescente com altas habilidades/superdotação deve ser tratada normalmente, e como qualquer outra necessita de carinho, compreensão, estímulo e limite. Em algumas ocasiões ela pode exigir mais ajuda da professora (ou pais) do que as outras crianças, quanto aos assuntos de seu grande interesse.

É necessário esclarecer que a pessoa com altas habilidades/superdotação, aparentemente é uma pessoa comum, igual a qualquer outra. Passa despercebida entre as demais, pois seus aspectos de desenvolvimento são iguais a qualquer outra pessoa, apenas suas características de desenvolvimento se diferem dos demais, apresenta menor tolerância, mais curiosidade, aprendizagem mais rápida, em algumas disciplinas ou atividades, entre outras, não significando que seja “melhor que os outros”, mas apenas diferente.

E se ao contrário, a criança se percebe diferente dos colegas devido à diferença no vocabulário, modo de se expressar, maturidade mais elevada que a idade cronológica. Caso ela tema não ser aceita no grupo, pode passar a esconder ou negar suas habilidades, desenvolvendo muitas vezes problemas comportamentais ou psicológicos e requerendo especial atenção. Assim, seu tempo escolar que deveria ser de entusiasmo e de aprendizagens brilhantes passa a ser de fracasso e insucesso.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. M. L. S. DE; FLEITH, D. DE S. (2001). **Superdotados**: determinantes, educação e ajustamento. 2ª ed. São Paulo: EPU.

ANDRÉS, Aparecida. **Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura e Desporto – Educação de alunos superdotado/altas habilidades legislação e normas nacionais** – legislação internacional – América do Norte (EUA e Canadá) – América Latina (Argentina, Chile, Peru) – União Europeia (Alemanha, Espanha, Finlândia, França), 2010.

BÖCK, Geisa Letícia Kempfer; RIOS, Grasiela Maria Silva Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Física. In: **Inclusão**: Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial/MEC. Edição Especial. v. 5, Nº. 2 (Julho/Dez.2010). – Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial** – MEC; SEESP, 2001. 79 p.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2 ed. Secretaria de Educação Especial**. Brasília: MEC, SEESP, 2002a.

_____. **Projeto Escola Viva: Garantindo o Acesso e Permanência de Todos os Alunos na Escola – Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**, Brasília: MEC, SEE, C327 2002b, Série 2, 96 p.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**: livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

_____. **Subsídios para a Organização e Funcionamento de Serviços em Educação Especial**: Área de altas habilidades. Série Diretriz, nº 9. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 1995.

_____. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino. – São Paulo: FDE, 2008. 87 p.

CUPERTINO, C. M. B. Educação dos diferentes no Brasil: o caso da Superdotação. **Anais do 10 Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência**, Universidade da Provincia de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval. Mendoza, Argentina, Agosto de 1998.

FERRER, R. M. O acesso aos níveis mais elevados de ensino como garantia constitucional do aluno portador de altas habilidades. In: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino – São Paulo: FDE, 2008. 87 p. Disponível em: <www.ismart.org.br/downloads/20050905_o_aceso_aos_niveis.doc>. Acesso em: 11 nov. 2012.

FLEITH, D. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In.: **Inclusão**: R. Educ. esp., Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

GAMA, M. C. S. Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: E.P.U., 2006. In: Secretaria da Educação. **Um olhar para as altas habilidades**: construindo caminhos/Secretaria da Educação, CENP/CAPE; organização, Christina Menna Barreto Cupertino. – São Paulo: FDE, 2008. 87 p.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a Teoria das Múltiplas Inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. **Inteligências Múltiplas**: a teoria na prática 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. O Cientista das Inteligências Múltiplas. In: **NOVA ESCOLA** – A revista do Professor – Ed. Especial: 19. Grandes Pensadores, Julho/2008.

INCLUSÃO: Revista de Educação Especial/Secretaria de Educação Especial/MEC. Edição Especial. v. 4, Nº. 1 (Jan/Jun.2008). – Brasília, 2008.

VIRGOLIM, A. M. R. A criança superdotada em nosso meio: aceitando suas diferenças e estimulando seu potencial. In.: **Revista Semanário da Escola de Pais**. Vol. 7, Maio, p. 17-21, 2002.

QUEM É O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES

Marcia Irene Pasinato*

INTRODUÇÃO

A escola é o lugar por excelência da diversidade, isto porque é uma das instituições onde a maioria das crianças tem acesso. Neste caso, alunos com altas habilidades nem sempre são percebidos em meio a uma diversidade que não os contempla no grande grupo. Alguns autores têm se dedicado ao estudo do tema, como Gardner (1983), através da teoria das inteligências múltiplas, desfazendo mitos de que para ser considerado bom, o indivíduo deve se destacar em tudo. Renzulli (2002), através da Teoria dos Três Anéis, propõe que as altas habilidades¹ se verificam pela habilidade acima da média, envolvimento com a tarefa e a criatividade.

É tarefa fundamental do educador a de conhecer seus alunos. A partir disto, seu planejamento se torna mais significativo e possibilita que a realidade de cada criança tenha a possibilidade de ser contemplada.

No presente artigo, tentaremos desmistificar alguns falsos conceitos da criança superdotada, sendo vista, na maioria dos casos, como uma criança que seja um caso especial, ou excepcional, ou um gênio, ou um matemático voltado a equações lógicas e enigmáticas geniais, um verdadeiro crânio em ideias e invenções.

Nossa hipótese vem a descobrir a verdadeira identidade da criança com altas habilidades e desmistificar falsos conceitos que impedem o aluno de ser tratado como uma pessoa normal na escola e na sociedade, a fim de aproveitamento de suas qualidades, bem como apontando melhorias em seus desafios.

Por isso, após uma abordagem na identificação e percepção do aluno pelo professor, com um olhar pedagógico e interessado na busca de identidade de nosso objeto de pesquisa, tentaremos abordar as qualidades e desafios do aluno com alta habilidade.

Finalmente, embasados nos autores acima mencionados, num terceiro e último passo, tentaremos ver, na prática educacional adequada, alguns caminhos para a valorização e desempenho satisfatório do aluno com altas habilidades, em que o planejamento do professor seja a partir do conhecimento de seu aluno e não ao contrário, ou seja, que o aluno necessite se adequar ao planejamento do professor.

ALTAS HABILIDADES

Procurando identificar o aluno com alta habilidade

A teoria das Inteligências Múltiplas, desde 1994, vem incentivando os educadores brasileiros, sobretudo por dois expoentes de renome na pedagogia: Nilson Machado e Celso Antunes². Esse novo enfoque de entender com abrangência a capacidade do aluno com altas habilidades é recente.

* Professora na E.M.E.F. Madre Teresa, Santo Antônio da Patrulha e na E.M.E.F. Santa Cecília, em Gravataí.

¹ Por orientação acadêmica, usaremos nesse artigo tão somente o termo alta habilidade como sinônimo também de superdotação.

² A teoria foi desenvolvida a partir de 1983, por Howard Gardner e sua equipe na Universidade de Harvard. Consiste, em síntese, que o ser humano não é uma criatura restrita com uma ou duas aptidões, como até então era o pensamento, mas por meio de diferentes inteligências e que consegue expor sua linguagem por meio de diversas linguagens. No Brasil, a Teoria se difundiu pelas publicações oficiais do Ministério da Educação e Cultura 10 anos depois.

Na busca de identificação do aluno com altas habilidades, importa entender que a faculdade geral da inteligência³ não muda muito com a idade, com o treinamento ou com experiência. Ela é um atributo ou faculdade inata do indivíduo.

Cury (2008) afirma que,

algumas habilidades têm propensão genética, mas podem e devem ser trabalhadas ao longo do processo de formação da personalidade. Os códigos não são fragmentados, mas interconectados de maneira íntima no teatro psíquico. Talvez não seja possível decifrá-los todos na plenitude, mas é possível assimilar a maioria deles de maneira significativa (CURY, 2008, p. 67).

Portanto, ela também se desenvolve com a aprendizagem e o meio que o indivíduo atua. Segundo Howard Gardner⁴ (1995), existe uma visão alternativa na concepção de inteligência, que não está baseada em quantificação de QI, mas em uma visão pluralista da mente que reconhece muitas facetas diferentes e separadas da cognição e que constata que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes. Na sua teoria, Gardner (1995) propõe que todos os indivíduos, em princípio, têm a habilidade de questionar e procurar respostas usando todas as inteligências. A capacidade de resolver problemas permite à pessoa abordar uma situação em que um objetivo deve ser atingido e localizar a rota adequada para esse objetivo. Nesse prisma, Edson Arantes do Nascimento, conhecido mundialmente como Pelé, foi um indivíduo com altas habilidades, na área esportiva, como um gênio dentro de um campo de futebol.

Segundo Antunes (2008), na escola brasileira a pessoa inteligente era identificada quando sabia se expressar com clareza e na medida em que apresentasse competência em dominar problemas matemáticos⁵. Os saberes corporais, emocionais, artísticos, naturalistas e outros moravam fora da escola, isso não era avaliado pelos professores e não se via que os estímulos cerebrais representam para a atenção mais ou menos o que os estímulos corporais significam para o corpo e seus movimentos⁶.

Porém, o crivo linguístico e matemático ainda perdura em nossa avaliação no ensino contemporâneo. É difícil avaliar os conhecimentos de geografia, por exemplo, sem uma noção de expressão linguística que a avalie e a comprove⁷.

Qualidades e limites de pessoa com alta habilidade

Antunes (2006) afirma que Einstein, um gênio matemático, tinha problemas de relacionamentos interpessoais e dificuldades de soletrar, foi reprovado em Matemática, a área de sua genialidade. Enquanto Mozart, brilhante artista musical, não tinha facilidades

³ A palavra “inteligência” tem sua origem na junção de duas palavras latinas: *inter* = entre; *eligere* = escolher. Em seu sentido mais amplo, significa a capacidade cerebral pela qual conseguimos penetrar na compreensão das coisas escolhendo o melhor caminho. A formação de ideias, o juízo e o raciocínio são frequentemente apontados como atos essenciais à inteligência. A inteligência é resumida pelo pequeno dicionário ilustrado brasileiro da língua portuguesa como a “faculdade de compreender” (ANTUNES, 2008).

⁴ Howard Gardner é psicólogo, americano, professor de Psicologia da Universidade de Harvard e de Neuropsicologia do Hospital de Boston. Começou sua pesquisa há mais de vinte anos, inicialmente, procurando em veteranos de guerra americanos o que eles tinham preservado, apesar das sequelas do combate. Verificando que as pessoas, por mais que tivessem perdas físicas e intelectuais, provocadas por lesões cerebrais, preservavam muitas capacidades intactas, e através delas seria possível estimular ou aumentar as possibilidades de realização nas áreas afetadas. Em 1983, publicou o livro *Frames of Mind – Estruturas da Mente*, – publicado no Brasil pela Artmed (Porto Alegre, 1994), expôs a Teoria das Inteligências Múltiplas. Em 1986, apresentou a Teoria em um Simpósio sobre Inteligência nos Estados Unidos.

⁵ Cf. ANTUNES, Celso. *Inteligência Múltiplas e seus jogos*. Introdução, Editora Vozes, Petrópolis, 2006, 3 Ed., p. 14 e 15.

⁶ Cf. ANTUNES, Celso. *A atenção: saldo ou déficit?* Editora Vozes, Petrópolis, 2011, p. 52.

⁷ Cf. ANTUNES, Celso. *Inteligência Múltiplas e seus jogos*. Introdução, Editora Vozes, Petrópolis, 2006, 3ª Ed., p. 14 e 15.

na escrita. Shakespeare, um escritor esplêndido, tinha limites na movimentação corporal. Além disso, Isaac Newton, que desenvolveu a lei da gravitação universal, tirava notas baixas na Escola. O professor de música de Beethoven uma vez disse que, como compositor, ele era “sem esperança” (ANTUNES, 2009).

Por outro lado, Oliver (1997) concorda com a teoria de Gardner (1995) quando o mesmo alterou a pergunta *Quanto uma pessoa é inteligente?* para *Como uma pessoa pode ser inteligente?*. Oliver (1997) ainda afirma que uma pessoa tem um conjunto de inteligências ou habilidades em lugar de uma única inteligência. A busca de quantificação da inteligência parece ser menos acertada do que a descoberta dos aspectos onde e como a pessoa pode demonstrar sua alta habilidade e inteligência. Por isso, a Teoria das Inteligências Múltiplas amplia e transforma o quadro de análise pedagógica por outros critérios mais abrangentes.

Entendamos, de modo abrangente, esta pioneira descoberta em questão, sem entrar a fundo em cada inteligência.

Noções gerais da Teoria das Inteligências Múltiplas

Gardner (1995) descreveu, em sua pesquisa, sete⁸ inteligências – às quais, mais tarde, incluiu a inteligência naturalista – por ele determinadas de Inteligências Múltiplas (IM): *a inteligência linguística*, mais marcante nos poetas; *a inteligência lógico-matemática*, relacionada aos números e à lógica; *a inteligência espacial*, relacionada à capacidade de formar um modelo mental de um mundo espacial; *a inteligência musical*, como Mozart; *a inteligência corporal-cinestésica*, com a qual o indivíduo consegue resolver problemas e criar produtos utilizando-se de seu corpo ou parte dele; *a inteligência interpessoal*, relacionada à capacidade de compreender outras pessoas; e *a inteligência intrapessoal*, relacionada à capacidade de formar um modelo de si mesmo⁹.

Segundo Antunes (1999), mesmo que já se tenha certo consenso intelectual de que inteligência possa ser concebida como uma capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários ou, ainda, como a faculdade de conhecer, compreender, discernir e adaptar-se. Mesmo que o discurso pedagógico use ainda muito a qualificação *indivíduos inteligentes ou pouco inteligentes*, já se afasta o conceito de uma inteligência única e geral. Nesse sentido, ganha espaço a convicção de Gardner e de sua equipe da Universidade de Harvard de que o ser humano é dotado de Inteligências Múltiplas que incluem as dimensões supracitadas.

Noções Gerais da Teoria dos Três Anéis

Renzulli (2004) propõe uma teoria de superdotação que veio a tornar-se a Concepção da Superdotação dos Três Anéis, a qual define superdotação como um grupamento entrelaçado o qual envolve basicamente três áreas: capacidade geral e/ou específica acima da média; elevados níveis de comprometimento com a tarefa (motivação) e criatividade. Esta teoria não apenas privilegia os aspectos intelectuais e o raciocínio lógico-matemático, também valoriza a criatividade e o envolvimento com a tarefa, pontos que são tradicionalmente não considerados nos aspectos avaliativos da escola. Os alunos de altas habilidades e talentosos são aqueles que possuem ou são capazes de desenvolver este conjunto de traços e que os aplicam a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano.

Para Renzulli (2004) há dois tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa. A acadêmica é o tipo mais facilmente identificável, pois “é o tipo mais facilmente mensurado pelos testes padronizados de capacidade e, desta forma, o tipo mais convenientemente utilizado para selecionar alunos para os programas especiais”.¹⁰ Já a segunda relaciona-se

⁸ Mais tarde elevadas para oito ou nove inteligências.

⁹ Cf. idem, 66.

¹⁰ RENZULLI, Joseph S. *O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos?* Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: Revista Educação. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano XXVII, n. 1 (52). jan/abr. 2004. p. 82.

com a criação do ser humano e sua criatividade, sendo quase impossível medi-la pelos atuais testes de QI. Geralmente o possuidor dessa categoria de altas habilidades, trabalha nos problemas e áreas que têm relevância para ele.

Nos exemplos já citados, vemos como pode ser ineficaz a qualificação de um aluno como sendo inteligente ou não, permitindo-se não poucos erros de identificação de inteligência, haja vista a consciência de não haver uma só, mas de várias, interagindo no aluno analisado. Conhecendo as diferentes habilidades de seus alunos, o professor pode desenvolver um trabalho que leve os alunos a aprenderem com mais facilidade e a desenvolver ferramentas para melhorar a aprendizagem daqueles com maior dificuldade. Percebendo o potencial do aluno, em determinada área, poderá também equilibrar seus critérios de avaliação, tão somente em pontos fechados, havendo uma avaliação mais abrangente e rica. Se os códigos de inteligência forem bem trabalhados, uma pessoa alienada pode se tornar um executor de um grande projeto de vida, “um funcionário comum um executivo brilhante, um eleitor tímido em um político extraordinário, um estudante em um notável pensador”.¹¹ Portanto, não existe inteligência pronta, determinada, fechada, construída, inata e simplesmente hereditária.

Cury (2008) aponta para um caminho aberto ou fechado na construção e formação da inteligência, dependendo do *Eu saudável* ou do *Eu conformista*:

se o Eu for saudável, se decifrou os códigos da inteligência, se aprendeu, portanto, a ser o ator principal, a ter autocrítica, a debater ideias, a trabalhar suas adversidades, a personalidade será bem construída, organizada, estruturada. Se o Eu for conformista, coitadista, pessimista, controlado pelo medo e pelo humor depressivo, a personalidade já está comprometida. As armadilhas pela qual o eu se desenvolve determinam o sucesso ou o comprometimento da formação da personalidade e de suas habilidades (CURY, 2008, p. 69).

Outro aspecto a ser considerado é o de que os profissionais que atuam na educação precisam de grande capacidade de diálogo para compreender os campos de conhecimento que perpassam as discussões da prática docente. Há necessidade de uma capacidade de diálogo, porque a educação apresenta suas facetas: disciplinar, inter, trans e multidisciplinar. O diálogo é capaz de promover o entendimento que as novas formas de organização do ensino apresentam.

Neste contexto, há diversidade de alunos que frequentam os sistemas de educação, que necessitam ser reconhecidos como sujeito se sua aprendizagem, capazes de construir conhecimentos. Sujeitos únicos e diferentes.

Assim, o currículo escolar deve ser um instrumento útil ao desenvolvimento social e pessoal de cada aluno. De acordo com Mantoan (2006),

quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder suas especificidades e excluí-las do mesmo modo; portanto ser gente é correr sempre o risco de ser diferentes (MANTOAN, 2006, p. 17).

A proposta pedagógica da escola e, por consequência, do professor, deve explorar a habilidade de seus alunos, proporcionando aos que possuem altas habilidades o estímulo a buscar um maior aperfeiçoamento que venha a ampliar essas suas habilidades. Neste sentido, ao se planejar atividades deve-se partir do respeito às particularidades dos alunos para que seus interesses sejam atendidos e possam ter ganhos em seu atendimento. A observação disso, por parte do professor, permite identificar as necessidades educacionais específicas e estruturar currículos e atividades que venham a atender às necessidades dos alunos.

¹¹ Cury, Augusto, op., cit., p. 65.

A este respeito, Fleith (2007) nos diz que:

conforme está previsto na legislação, os alunos com altas habilidades/superdotação devem receber atendimento que valorize e respeite suas necessidades educacionais diferenciadas quanto a talentos, aptidões e interesses. O pressuposto contido nessa prescrição é o de que, por mais excepcionais que sejam tais aptidões e talentos, caso não haja estímulo e atendimento adequados, os indivíduos dificilmente atingirão um nível de excelência (FLEITH, 2007, p. 69).

A escola, como lugar privilegiado na formação de seus alunos, necessita compreender que este espaço não é único e deve buscar parcerias que venham ao encontro das necessidades destes alunos, tendo em vista que a escola já não consegue suprir sozinha todas as demandas.

Ainda, Fleith *apud* Renzulli (2002) afirma:

como é que os educadores podem encontrar tempo para realizar atividades de aprendizagem estimulantes que tornem as escolas lugares mais agradáveis para os alunos (e para o pessoal), face a duas realidades: as pressões para aumentar o nível no desempenho de testes e de um currículo já demasiado extenso, resultantes de orientações estaduais, assim como as listas cada vez mais longas de normas, conteúdos e recomendações para aumentar o nível de letramento? (FLEITH, *apud* RENZULLI, 2002, p. 5).

A partir da identificação de alunos com altas habilidades, com um diálogo transparente com a família, a escola encontrará caminhos na sociedade, nos mais variados campos: música, esporte, artes e outras que venham a proporcionar ao aluno seu pleno desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, o papel do professor é o de reconhecer as diferenças de seus alunos e, assim, de suas potencialidades. As atitudes do professor influem diretamente na condição para o aluno desenvolver novos conhecimentos e ampliar suas habilidades. Não basta reconhecer as altas habilidades, é necessário que o aluno seja incentivado, motivado para a solução de tarefas, desenvolvendo plenamente seu potencial.

Isso requer por parte do professor uma atitude e postura reflexiva e crítica a respeito de sua prática. Ao reconhecer no educando um sujeito com potencialidades e promotor de seu desenvolvimento, o professor proporciona que o educando se desenvolva de maneira saudável e autônoma.

Inserido num contexto escolar que reconhece a diversidade como riqueza, com seus aspectos culturais, sociais, valores estilos de aprendizagens, modos de ver, o aluno sente-se acolhido num ambiente propício à construção de novos conhecimentos.

A partir das abordagens das Altas Habilidades e Superdotação, de Renzulli (2004) e da Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1995) é possível considerar uma nova perspectiva nos conceitos pertinentes à inteligência, percebendo que esta resulta não como produto intelectual, mas da interação desta com o mundo e das outras Inteligências Múltiplas aqui abordadas. Concluimos, então, que é necessário um novo olhar sobre o desempenho dos alunos, contemplando as habilidades, os talentos que cada um traz consigo e que tem a potencialidade de ampliá-los.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, T. **Inteligências múltiplas na sala de aula**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- ANTUNES, Celso. **Inteligências Múltiplas e seus jogos**. Introdução, Editora Vozes, 3ª Ed., 2006.
- _____. **As inteligências múltiplas e seus estímulos**. 14ª edição, Coleção Papirus Educação. Campinas: SP, 2008, p. 11.
- _____. **A atenção: saldo ou déficit?** Editora Vozes, Petrópolis, 2011.
- CURY, Augusto. **O Código da Inteligência**. Ediouro, Rio de Janeiro, 2008.
- FELDHUSEN, J. F. (1998). Identification and assessment of talented learners. In: J. Van Tassel-Baska (Org.), **Excellence in educating: Gifted and talented learners** (pp. 193-201). Denver, CO: Love.
- FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**. Volume 1: Orientação a Professores, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília-DF, 2007.
- GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática**. (M.A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. **Estruturas da mente: A teoria das Inteligências Múltiplas**. (M. A.V. Veronese, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- _____. **Mentes extraordinárias: Perfis de quatro pessoas excepcionais e um estudo sobre o extraordinário em cada um de nós**. G. B. Soares, Trad., Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** / Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prietto; Valéria Amorim Arantes (organizadora). São Paulo: Summus, 2006.
- RENZULLI, J.S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS. PUCRS, ano XXVII, n. 1 (52). jan/abr. 2004. p. 75-131.
- PIAGET, J. **Biologia e conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- VIRGOLIM, Angela M. R. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, **Altas Habilidades/Superdotação, Encorajando Potenciais**. Brasília-DF, 2007.
- RENZULLI, J.S. Uma proposta para o desenvolvimento da criatividade na escola. In.: **Cadernos de Psicologia**. 4, (1), 97-111, out de 1998.

MITOS NAS ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Marcia Giovane Rodrigues*

INTRODUÇÃO

Os estudos mais avançados ainda não são capazes de encontrar uma explicação ou uma definição universal para as altas habilidades/superdotação, assim também persistem as dúvidas sobre os mitos em relação a esta temática. Em busca destas respostas muitas pesquisas são realizadas para esclarecer e desmitificar mitos e afirmações até então obtidas.

Sabemos que os alunos com altas habilidades/superdotação historicamente não encontraram barreiras para o acesso à escola, no entanto, a grande maioria dessas crianças passava pela vida escolar sem ser notada, já que é cultura nas escolas haver grande preocupação com aquelas crianças que tem uma dificuldade em aprender, em acompanhar a turma.

Entretanto, aquelas crianças que aprendem facilmente, que não necessitam de ajuda para entender o que está sendo explicado são de certo modo negligenciadas, já que são capazes de realizar as tarefas com presteza e, sobretudo entendimento. Além disso, estas crianças na grande maioria são extrovertidas, líderes, curiosas, sempre atentas a todas as novidades, além de ter grandes interesses por assuntos que vão além do esperado para sua idade. Como se não bastassem todas essas características, em muitos casos, são indisciplinados e trabalhosos.

ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

A origem da palavra mito vem do grego *m.thos*, “fábula”, e é usada desde os primórdios da humanidade para servir de justificativa para aquelas situações que a lógica humana não tem capacidade para entender, dando desse modo uma solução fantástica a qual passa a adotar no lugar da verdade. Assim, segundo Pérez (2003), “desde o renascimento as pessoas os ditos “gênios” eram alvo de sentimentos que oscilavam entre o amor e ódio, do mesmo modo que deficientes eram dignos de pena”.

Para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que

demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas; intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes; também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (MEC, 2008).

Estes alunos passavam despercebidos pela escola, já que em muitos casos a utilização de testes para medir o quociente intelectual não contemplava as diferentes aptidões e formas de expressão dos alunos. A elaboração destes testes desconsiderava as habilidades diversas e enfatizava o desempenho linguístico e lógico-matemático.

* Licenciada em Pedagogia - educação infantil/séries iniciais, pela Universidade Católica de Pelotas no ano de 2003, atua como professora do Ensino Fundamental.

Em posse da interpretação destes testes sabia-se que a capacidade cognitiva era superior ou inferior do sujeito, “definindo o tipo de intervenção a ser realizada pela escola ou da sala de aula comum e, no geral, dissociada do projeto escolar” (DELPRETTO, 2010, p. 19).

Segundo Delpretto (2010, p. 19) “a concepção das altas habilidades/superdotação preservava o mito de que estas pessoas possuíam valores ‘superiores’ e os saberes inquestionáveis”.

Assim, esse mito de superioridade contribuiu para fortalecer concepções equivocadas em relação às altas habilidades/superdotação. Era cultural, e ainda é, acreditar que alunos com altas habilidades/superdotação não precisavam de recursos e serviços específicos para o desenvolvimentos de suas habilidades porque já eram muito inteligentes.

Nas palavras de Delpretto (2010),

discorrer acerca da inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação na escolarização comum requer aprofundamento a discussão das práticas educacionais no âmbito da sala de aula comum e do atendimento educacional especializado. É a partir da articulação entre educação comum e educação especial que são promovidas as condições necessárias para que os alunos com altas habilidades/superdotação aprendam, participem, desenvolvam e potencializem suas habilidades, prosseguindo seus estudos nas áreas de interesse (DELPRETTO, 2010, p. 19).

Percebemos a importância de identificar esses alunos e, essa identificação está ligada a utilização de instrumentos pedagógicos que são usados para caracterizar as diferentes habilidades desses alunos, considerando as mais diversas áreas do conhecimento, não para rotular esses alunos, mas para ter subsídios que virão ao encontro das necessidades deles.

Seguindo as orientações do MEC/SEE (2007), “o processo de identificação deve envolver uma avaliação abrangente multidimensional que englobam vários instrumentos e diversas fontes de informações como indivíduos, professores, colegas e familiares.”

Então, retomam-se aqui as ideias de Delpretto (2010), quando afirma que

na medida em que habilidades geram necessidades que são desencadeadas por um contexto de estímulos e de aprendizado, a intervenção pedagógica específica para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade do aluno; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalhos na(s) áreas(s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado (DELPRETTO, 2010, p. 21).

Desse modo, essas interferências fazem parte das primícias de um ensino de qualidade, direito de todos e de cada um dos alunos regularmente matriculados no ensino comum, no qual o aspecto ímpar é articular um processo de construção do conhecimento e uma ampla valorização da diversidade de pensamentos.

Todo esse processo teoriza-se nas ideias de Piaget, quando afirma que “o conhecimento é fruto de um processo de interação do indivíduo com o meio e a inteligência é a resposta orgânica do indivíduo às solicitações e desafios desse meio” (PIAGET, *apud* DELPRETTO, 2010). Por outro lado, as funções psicológicas se desenvolvem no decorrer de toda a vida, podendo ser superadas por outras mais complexas por meio de incorporação. Este processo pode se dar através das sensações e da percepção desenvolvidas por meio de estímulos.

São inúmeros os mitos que rodeiam as pessoas com altas habilidades/superdotação, por exemplo, a) existem mais homens do que mulheres com altas habilidades/superdotação; b) são pessoas de situação socioeconômica e cultural bem como de recursos intelecto

cognitivos muito privilegiados; c) são alunos “nota10”, porque tem QI muito elevado por isso não necessitam de ajuda ou orientação especial; d) em geral, são precoces, gênios, e por esse motivo não conseguem relacionar-se bem com os demais colegas, quando adultos são considerados excêntricos. No entanto, estes mitos citados estão ligados diretamente ao senso comum, ao conhecimento popular.

Com base em dados da Organização Mundial de Saúde cerca de 3% a 5% dos alunos que frequentam o ensino regular apresentam-se acima da média em sua capacidade intelectual, esse público de alunos precisa de um atendimento voltado para eles.

Contudo, devemos considerar que há uma cultura que atinge até mesmo alguns profissionais da educação que se deve oferecer um atendimento especializado exclusivamente para alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Já que para essas pessoas não se justifica atender alunos com altas habilidades/superdotação, “tirando” assim mais tempo de atendimento daqueles que “realmente” necessitam, ou seja, os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Então, ao lançar o debate sobre o que são as altas habilidades/superdotação para os professores, pretende-se atingir a todos os professores fazendo assim, com que discutam sobre a intencionalidade da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial, a qual enfatiza que:

o atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades especificadas as atividades desenvolvidas o educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008, p. 15).

Assim, ao entender e caracterizar o que prevê o Atendimento Educacional Especializado, como um atendimento que complementa e/ou suplementa o ensino ofertado na escola regular, orienta segundo Delpretto (2010, p. 22) “que alunos com altas habilidades/superdotação tenham atividades de enriquecimento curricular na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais”.

Nesse âmbito, faz-se necessária uma articulação entre a sala de aula regular e a sala de recursos multifuncionais por meio de planejamento coletivo e parcerias na elaboração de estratégias de ação com esse aluno do mesmo modo que é realizado com aqueles que apresentam deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento.

Para tanto, se faz necessária, além desta estrutura montada pela escola, uma troca entre a escola e a família desse aluno.

Quando a escola assumir a responsabilidade de escutar, orientar, e subsidiar, a família do aluno poderá, então, almejar um trabalho conjunto, que poderá surgir através da mudança de postura do próprio aluno e da aproximação da família. [...] concebe-se que a ação da família deve completar-se com a ação da equipe pedagógica da escola, para que essa parceria seja realmente eficaz, e a família deve ser cuidadosamente orientada pelos técnicos, desta instituição. (PASSOS, 2011, p. 149).

Não podemos esquecer, contudo, que o professor deste aluno tem um papel ímpar no seu avanço, já que deverá ser um observador e mediador do processo de desenvolvimento do aluno e que “a família desempenhe seu papel de cooparticipante no processo educacional” (PASSOS, 2011, p. 149). Assim, a criança com necessidade educacional especial, independente de qual seja essa necessidade, estará mais segura, amparada, e encontrará um espaço de aprendizagem preocupado com o avanço de suas habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muito se falou aqui sobre altas habilidades/superdotação, inclusão, mitos e desmistificações acerca destas categorias, entendemos que muito ainda precisará ser dialogado, debatido, estudado e pesquisado. Contudo, tem-se a certeza de que se aceita e entende-se muito melhor hoje o conceito de altas habilidades/superdotação do que no passado.

Percebemos que a criança com altas habilidades/superdotação necessita de um trabalho adequado e direcionado que possibilite seu pleno desenvolvimento, visto que suas habilidades de raciocínio são elevadas. Assim sendo, o potencial da criança com esta especificidade deve ser exercitado, pois a falta dos estímulos e uma mediação empobrecida podem estar limitando o desenvolvimento de suas habilidades.

Deste modo, podemos afirmar que toda prática pedagógica parte do princípio de que é necessária a interação entre os seres e objetos para que haja o desenvolvimento humano. Esta prática não pode estar voltada a um grupo específico de indivíduos, mas de todos os alunos, indiferente de suas habilidades ou dificuldades.

Sobretudo, este processo, com crianças com altas habilidades/superdotação, passa por algumas dificuldades no ensino comum, entre elas pode-se elencar que o ensino não é universalizado, faltam materiais adequados para o trabalho, bem como, permeiam mitos de que essas crianças não necessitam de atendimento especializado por serem consideradas talentosas.

Estas crianças também são público-alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sob este enfoque necessitam de Atendimento Educacional Especializado. Para que este processo seja efetivo faz-se necessário repensar as propostas curriculares como forma de comprometimento com uma prática educacional voltada à diversidade de todos os alunos e a cada um deles, inclusive as crianças com altas habilidades/superdotação.

E finalmente, entendemos que o ensino mediado contribuirá para que, não somente a criança com altas habilidades/superdotação tenha sucesso, mas todos os alunos. Além do sucesso, através da mediação, o professor desenvolverá no aluno o sentimento de competência, a autorregulação, a individualização, o compartilhamento, o estabelecimento de objetivos, a aceitação de desafios e, sobretudo, a busca da automodificação que proporcionará o crescimento do indivíduo como ser humano.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina, **Projeto inclusão** – Caminhos para uma inclusão humana, São Paulo: Didática Paulista, 2004.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial – MEC/ SESP, 2008. Disponível em: <www.mec.gov.br/sesp>. Acesso em: 07 jun. 2012.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Altas habilidades/superdotação**. Francinete Alves Giffoni, Sinara Pollom Zardo. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

GASPARETO, Camila. **Mitos e realidades sobre as altas habilidades/superdotação: uma discussão necessária para o educador**. Maringá, UEM, 2010. Disponível em: <http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Camila%20Gaspareti.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2012.

MEC. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

PASSOS, Marileni O. de A.; BASTOS, Vivian de Camargo; GOMES, Walquíria O. **Fundamentos e Metodologias do Ensino Especial**. Curitiba: Editora FAEL, 2011.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. Mitos e Crenças sobre as Pessoas com Altas Habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. **Revista Educação**. Nº 22, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2003/02/a4.htm>>. Acesso em: 12 jul. 2012.

www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=601243&key=0caf2988ae8fd51ff92e01d3ae6db5eb

HIPERATIVIDADE OU FALTA DE LIMITES?

Carla Correa*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi elaborado com o objetivo de mostrar que atualmente as famílias estão confusas entre crianças com transtorno e a falta de limites. Para tal constatação, autores elaboraram diferenças entre crianças com TDAH e crianças que não possuem limites, através de comparação. Observamos o ambiente familiar e o olhar do professor perante estas crianças quanto ao comportamento em sala de aula e em outros ambientes, extraclasse. Foi necessário buscar subsídios em livros, jornais e conversas com pais, professores e alunos.

O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO/HIPERATIVIDADE E OS LIMITES

A necessidade deste trabalho surgiu ao observar que muitos alunos são diagnosticados com TDAH quando na realidade, se formos analisar profundamente, não passam de crianças com falta de limites.

Ao atuar em sala de aula e na orientação educacional, foi constatado que a ausência dos pais na vida da criança em virtude do trabalho e do desamparo deixa a responsabilidade educacional aos cuidados da escola, creches ou com os avós. Muitos pais, para compensar tais circunstâncias, acabam sendo permissivos em demasia com seus filhos impedindo, por conseguinte, momentos de educar e proporcionar valores que contribuem com a constituição da personalidade da criança. Isto acaba se confundindo com alunos hiperativos, ou seja, que possuem TDAH e que devem ser tratados adequadamente.

O sentimento de frustração dos pais pode tornar-se muito frequente em função do desejo da criança que é ilimitado, impregnado por fantasias de tudo querer e de tudo poder.

De acordo com Pino e Praxedes (1993), os maiores conhecimentos sobre o TDAH provêm de estudos feitos na população de idade escolar de ensino fundamental. A hiperatividade geralmente vem acompanhada com outro transtorno e acontecem geralmente com meninos que são mais agressivos, inquietos, impulsivos, desafiadores e ansiosos. Já nas meninas, ocorre mais TDA, ou seja, apenas o transtorno de déficit de atenção.

Baptiste (1998) e Smucker e Hadayat (2001) relatam que a hiperatividade pode ser um fator genético. Complicações no parto, tais como, toxemia, eclampsia, estresse fetal, baixo peso ao nascer, hemorragia pré-parto, má saúde materna e adversidades presentes durante a gravidez como uso de álcool, nicotina ou drogas usadas pela mãe parecem agir como fatores de risco.

Em relação aos sintomas do transtorno, logo nos primeiros anos de vida notam-se alterações no processo de desenvolvimento neurológico e emocional. Segundo alguns estudos, mães de crianças com TDAH relatam que seus filhos se mexiam muito, mesmo antes do nascimento (vida intrauterina). Algumas crianças, desde cedo mostram-se irritadiças, chorando muito nos primeiros meses de vida, movendo-se durante o sono e acordando várias vezes durante a noite (ANDRADE, 2003, p. 75).

* Graduação em Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá – FAFIPAR. Especialista em Psicopedagogia pelo Unopar. Orientadora Educacional no I.E.E. “Juvenal Miller”; Prof. Séries Iniciais E.M.E.F. França Pinto.

Os limites devem ser dados tanto às crianças com, ou não, o transtorno. É fundamental para boa educação do ser humano que pais e professores acreditem no estabelecimento dos limites como um processo de compreensão e apreensão do outro através do respeito, pois não se pode ultrapassar os limites que este terá estabelecido para si nem satisfazer somente os próprios desejos sem pensar nos direitos do outro.

Se os adultos não desempenham essa função de autoridade, para Freud, não inspirarão medo, para Durkheim não desenvolverão, na criança, o espírito de disciplina e, para Piaget, não desencadearão nela o surgimento do sentimento do respeito moral (DE LA TAILLE, 1998, p. 92).

As crianças com hiperatividade (descarga motora) são espertas, talentosas, inteligentes e saudáveis tanto quanto às outras crianças que não apresentam este transtorno. Porém, elas se sentem, muitas vezes, tensas, irritadas, perseguidas, confusas, impacientes, perdidas, importunadas, não compreendidas, frustradas e ansiosas, pois tentam fazer apressadamente as coisas na sala de aula, de qualquer jeito e não conseguem ficar muito tempo sentados, esperando a sua vez para falar, jogar ou seguir as regras. Faltam-lhe organização e seu comportamento impulsivo pode, às vezes, ser até perigoso, pois não têm a noção de perigo, agem sem pensar.

Se você tem algum transtorno de déficit de atenção, talvez você seja como um carro: tem um bom motor (muita capacidade de raciocínio) e um corpo forte e saudável, mas seus freios não funcionam muito bem. Talvez não seja capaz de ficar quieto, de se concentrar ou de parar de fazer algo, mesmo quando sabe o que deveria fazê-lo (QUINN; STERN, 2010, p. 14).

O tratamento da criança hiperativa é medicamentoso, sugere-se o acompanhamento de terapeuta e o apoio de especialista em aprendizagem. A família deve ter a consciência do tratamento e qualquer alteração deve procurar orientação médica sem interromper o medicamento para não acarretar danos, já que muitas vezes os pais se negam a aceitar e não medicam seus filhos ou o administram de forma errada.

Ao aluno com hiperatividade se faz necessário montar uma equipe de apoio envolvendo a família, equipe escolar, médico, terapeuta – se necessário –, amigos e professores. Porém, a parte mais importante da equipe é o próprio aluno que deverá ter o controle de suas atitudes. A família deve estar presente e manter um clima de diálogo e saber elogiar quando suas atitudes forem boas.

A comunicação frequente entre a escola e a família é fator importante a garantir, para que professores e pais possam trocar experiências relevantes. Saber o que está se passando durante o tempo que a criança ou adolescente está no outro ambiente ajuda a compor o quadro real da situação, e esse confiar no outro é que realmente estabelece a parceria (ROHDE; MATTOS, 2003, p. 205).

Os alunos devem rever os erros, saber pedir desculpas, conversar com seus pais e professores para montar um sistema de premiação (para suas atitudes positivas) e de consequências (quando não respeitar as regras) e dar um tempo para pensar o que deve fazer e ser um bom amigo. É muito importante que o aluno fique tranquilo e consiga manter suas emoções sob controle.

Quinn e Stern (2010) sugerem cinco passos que devem ter a ajuda de um adulto até que o aluno consiga agir sozinho. O primeiro passo é saber o que mais lhe aborrece; procurar meios para evitar aquilo que lhe incomoda é o segundo passo; já o terceiro passo é o reconhecimento de sinais que você está se irritando, ou seja, seu organismo mostra como, por exemplo, seu tom de voz, palpitação no coração. O quarto passo é dar um tempo,

ou seja, se afastar da situação e, o quinto passo é a recuperação do controle utilizando-se de várias estratégias para se ter mais controle sobre suas emoções, pois o aluno hiperativo necessita de ajuda para poder controlar seu comportamento, pois apresenta um transtorno.

Não se trata, porém, de nenhuma novidade. A experiência de qualquer pai ou professor comprometido mostra o quanto a criança necessita de regras claras que lhes indiquem como agir e as consequências de sua conduta.

Os limites fazem parte da formação da criança, não só em termos de quais seriam os comportamentos apropriados, ou não, em uma situação, mas também em relação aos valores que futuramente nortearão suas decisões sobre o que é certo ou errado.

A importância desse assunto fez com que profissionais da psicologia e educação se dedicassem a estudo com maior profundidade nos últimos tempos e uma série de livros sobre o tema fosse lançada. Os adultos, no entanto, ainda estão cheios de dúvidas. Fala-se muito em dar limites, mas, afinal, o que isso significa na prática?

DISCIPLINA E LIMITES

Devemos aplicar palmadas? Deixar a criança de castigo? Repreendê-la? Podar sua iniciativa ou curiosidade?

As principais consequências de ser criado com a falta de limites são: falta de controle e impulsividade (a criança cresce pensando que os outros têm obrigação de satisfazer seus desejos de imediato e aceitá-la “do jeito que ela é”, mesmo quando se torna insuportável); dificuldade de controlar a raiva (ataca as pessoas quando contrariada, não aprende a atacar o problema sem desrespeitar os outros); pouca tolerância à frustração (dificuldade de pensar em alternativas criativas quando não obtém o que deseja) e incapacidade de esperar para conseguir o que quer; tirania, egocentrismo, dificuldade de perceber que os outros também têm direitos e desejos (MALDONADO, 2003).

Acreditamos que os pais devem fazer uso do bom senso, ou seja, não ser permissivo a tudo, mas sim fazer uso do diálogo constante, informando, esclarecendo e não dando sermão somente na hora que a situação está irremediável. Pais com raiva por determinada desobediência da criança podem machucá-la durante o castigo.

A agressão física não educa, além de ser crime. Só mostra que o adulto é mais forte e no momento está impondo sua autoridade. Toda punição que não é esclarecida é angustiante para a criança. Dar limites não significa castigar a criança pelo seu mau comportamento. Castigar significa punir a criança. Castigar só faz efeito quando vinculado a compreender a atitude inadequada que o gerou. Não adianta proibir a criança de ver os amigos ou de assistir televisão.

Quando os pais conscientizam-se de que a atitude (palmada ou castigo) foi excessiva e fugiu ao controle, devem pedir desculpas à criança. É o mínimo que podem fazer. É preciso muito cuidado com a palavra castigo. Ela soa muito forte aos ouvidos. Acreditamos sempre que a reflexão/privação é a atitude mais adequada. Tirar o que a criança gosta, privá-la do momento bom em que estava participando com os pais ou amigos, seja uma atividade ou brincadeira, para que ela entenda que a atitude inadequada gerou a consequência de estar fora de um jogo, por exemplo. Fora do jogo e vendo que seus amigos estão atuando felizes, acredita-se que irá entender também as regras. Todo jogo tem suas regras e educar também. O adulto deve esclarecer para a criança que determinadas atitudes não são aceitáveis e que sua palavra tem crédito (ensinar uma coisa e fazer outra compromete o bom exemplo).

Mãe e pai precisam assumir sua condição de educadores e fazer o filho entender que está sendo mal-educado, grosseiro e antiético. Em vez de aplicar castigos aleatoriamente, têm que reformular sua abordagem

com condutas pautadas na coerência, na constância e na consequência para conseguir dos filhos resultados favoráveis. O pai que descarrega um palavrão ou um tapa na orelha da criança deixa de usar o melhor de si mesmo, os infindáveis recursos do cérebro humano, para lidar com a pessoa que mais ama, o próprio filho (TIBA, 2002, p. 170).

Assim, a criança cresce sabendo os limites e naturalmente os respeita, pois já está consciente sobre o que é ou não permitido. Evidentemente, o adulto não pode deixar a criança fora do jogo por tempo excessivo, pois ela poderá se distrair com uma novidade e a reflexão perde o sentido.

A própria criança solicita ao adulto para voltar ao jogo e emite reflexões do tipo “Eu sei que não fui legal com meu amigo. Não vou fazer mais”. Essas conclusões por parte da criança demonstram aprendizado. É uma atitude madura e importante para a conscientização de disciplina e limites.

Dar limites é algo muito mais amplo, que envolve deixar claro para a criança o que os adultos consideram correto em determinada situação antes de puni-la e quais as consequências se ela se comportar de maneira considerada inadequada.

Segundo Tiba (1996, p. 64), “com voz grossa, paciência curta e mão pesada os pais mais adestravam do que educavam os filhos. Se essa tivesse sido uma boa educação, estes saberiam educar seus próprios filhos”.

A conscientização dos motivos de certas regras e proibições com crianças pequenas não tem finalidade, pois as mesmas não conseguem entender. Isto é falso. Ainda que a criança não consiga compreender totalmente as razões do adulto, é importante que os pais desde cedo deixem claro que há um motivo para isso acontecer. Sendo assim, o filho percebe que a proibição tem um motivo real e que não é causada pela chatice ou autoritarismo dos pais.

Acreditamos que vale a pena investir no diálogo com crianças para que educar deixe de ser um fardo difícil de ser carregado e passe a significar uma relação prazerosa entre pais e filhos. É primordial que o adulto converse com a criança, esclarecendo se ela realmente queria ter agido assim, se está triste com alguma coisa, como foi seu dia, o que fez na escola. É importante acompanhar as tarefas de casa junto à criança (o que significa estar ao lado e não realizar a tarefa no lugar dela). Se a criança está chorando, analise para constatar se não é manha. Caso o motivo seja insignificante, a criança pode ficar chorando e, assim que estiver calma, o diálogo poderá ser reiniciado.

Elogie sempre a criança, nas mínimas atitudes possíveis. Os filhos testam os pais e, muitas vezes, precisam ouvir um não para constatar que são amadas e que os pais estão observando suas atitudes. Se os pais fingem que não estão nem aí para as “artes” e pensam que a criança deve experimentar para perceber as consequências, precisam para pensar: estas crianças não estão sendo vítimas de negligência ou de punição excessiva dos pais? A proibição dos pais não deve ser um domínio sobre os filhos, mas uma orientação para seu desenvolvimento, conscientizando o filho sobre as possíveis frustrações que fatalmente ocorrem em nossas vidas.

A criança não entende a ligação entre seu comportamento e a recompensa ou consequência. Se a consequência vem muito depois do erro, a criança não aprende nada. Crianças muito pequenas sabem que o “não” significa parar de fazer o que estão fazendo, mas submeter os filhos a imposições e repressões desnecessárias para demonstrar autoridade só contribui para criar uma criança reprimida.

O contrário também não constrói nada, pois a criança que é livre para fazer e dizer o que deseja é tão insegura quanto a que não pode fazer nada. Em qualquer situação, o melhor caminho para conseguir os limites do sujeito é o diálogo esclarecedor, explicando os porquês.

Diante do perigo ou quando a liberdade de outras pessoas está em jogo, não há como fazer prevalecer a vontade de uma criança. Compreendida, respeitada, amada, mas também respeitando os outros é que uma criança torna-se apta a enfrentar o difícil jogo da sociedade, que a vida nos impõe desde muito cedo.

Zagury (2002, p. 17) afirma que

é fundamental acreditar que dar limites aos filhos é iniciar o processo de compreensão e apreensão do outro (muita gente acredita que o limite provoca necessariamente um trauma psicológico, e em consequência acaba abrindo mão desse elemento fundamental na educação) (ZAGURY, 2002, p. 17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Grande parte da população vive um momento de stress e busca por objetivos. A insatisfação e a frustração geram angústia e ansiedade. Ansiedade aponta para o medo e insegurança. Nos lares contemporâneos nem sempre há um clima onde crianças possam transitar e brincar de forma tranquila, explorando interesses e desejos.

Pensamos que num ambiente tenso, barulhento e desarmônico entre pais e filhos, de desrespeito e desacato às ordens familiares, dificilmente as crianças crescem e se desenvolvem de forma equilibrada, serena. A chance do descompasso dos pais refletirem nos filhos é muito grande.

Toda família deve ter uma proposta clara para nela apoiar a educação dos filhos. Educar é uma arte que requer sabedoria e paciência. Pais aflitos e estressados acabam fazendo com que seus filhos se tornem hiperativos, inquietos e sem lugar. Talvez, a TDAH, não passe, na maioria das vezes, de um sintoma da sociedade de consumo, violenta e estressada, de lares desorientados, alunos possivelmente indisciplinados.

Muitos pais, influenciados pela ambição psicofarmacológica e aflitos em nomear e aliviar o sofrimento, acabam pressionando os médicos por um diagnóstico rápido e medicando filhos sem necessidade; e outros, que deveriam medicar, não fazem, prejudicando o aluno.

Os lares devem promover experiências que privilegiam e viabilizam a concentração. Com certeza, as crianças mais tranquilas se iniciariam em brincadeiras e mergulhariam em fantasias. O exercício do viver só é realizável vivendo, na prática, e o mesmo ocorre com a educação. Portanto, é preciso arregañar as mangas e assumir o papel de orientador, de guia, de educador. Urge ao educador envolver-se neste processo importante e determinante da vida do ser humano, buscando tempo e espaço para esta empreitada.

Aprender a enfrentar e a resolver conflitos pode ser um processo bastante enriquecedor em termos de maturidade e sabedoria. Será que existe uma fórmula ou receita capaz de resolver o impasse que muitas vezes ocorre na hora de por limites? Fórmula ou receita exata não há. Porém, quando existe uma atitude de respeito pelas principais necessidades dos outros pode haver uma resolução conjunta, onde não cabe o autoritarismo nem o excesso de permissividade. Desta forma, o adulto mostrará para a criança com falta de limites que acredita na sua capacidade de encontrar soluções e que juntos podem chegar a um denominador comum.

Nestes momentos deve-se ter cuidado e atenção redobrada para não rotular um aluno como hiperativo, sem um diagnóstico por parte de uma equipe multidisciplinar composta por vários momentos de observação. Ao investigar um aluno devemos ter em mente que precisamos ter cautela, pois cada criança é única e com experiências próprias.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E.R. Quadro clínico do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In.: ROHDE, L.A.; MATTOS, P. *et al.* **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BRUCE, F.P. **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem**. São Paulo: Pioneira, 1997.
- DE LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.
- LEVIN, E. **O corpo e sua linguagem**. São Paulo: Vozes, 2004.
- MALDONADO, M. T. **As sementes do amor: educar crianças de 0 a 3 anos para a paz**. São Paulo: editora Planeta do Brasil, 2003.
- PRATA, V. **O falso hiperativo**. Disponível em <<http://revistaguiafundamental.uol.com.br/professores-atividades/84/artigo213679-1.asp>>. Acesso em: 01 out. 2012.
- QUINN, P.O.; STERN, J.M. **Pisando no freio: entenda e controle o déficit de atenção e a hiperatividade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- ROHDE, L.A.; MATTOS, P. *et al.* **Princípios e práticas em TDAH**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- TIBA, I. **Quem ama educa**. São Paulo: Integrare, 2002.
- ZAGURY, T. **Escola sem conflito: parceria com os pais**. São Paulo, Ed. Record, 2002.

CAPÍTULO IV

A DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS ESPECIFICIDADES

Professora formadora: Elisangela Gonçalves Macedo

Tutora: Hellen Lucy Salomão

Ementa: Definição sobre a Deficiência Visual – DV, abordando causas, patologias e modos de prevenção; O trabalho psicopedagógico com o DV, apresentando métodos, recursos específicos e planejamento adequado; Inclusão do DV, amparada por Lei com as adaptações curriculares, através da utilização de tecnologias assistivas.

Conteúdos: Deficiência Sensorial; Entendendo o funcionamento da visão; Deficiência Visual; Causas da Deficiência Visual; Como detectar a Deficiência Visual; Educação Inclusiva – EI; Leis que amparam a EI; Como atender o aluno com necessidades educacionais específicas; Adaptações Curriculares; Materiais e recursos pedagógicos utilizados pelos DVs – Tecnologias Assistivas; Salas de Recursos Multifuncionais Tipo 2.

Dinâmicas: Exposição didática através de *slides* no *Power Point*; Técnica do “Sentindo na Pele” (dramatização do cotidiano de um DV); Debates; vídeos; confecção de material didático adaptado; mostra de recursos e tecnologias específicas para o DV; aplicabilidade do código Braille; aplicabilidade do Sorobã.

Atividades a Distância:

- 1) Escolha ver um filme ou documentário da listagem sugerida e faça uma análise crítica (uma lauda / 25 linhas). Não se esqueça de identificar o filme/documentário, bem como sua procedência;
- 2) Baseado nos conhecimentos adquiridos e após discussões sobre *Inclusão do Deficiente Visual* elabore uma reflexão crítica (no mínimo, uma lauda / 25 linhas) sobre o tema;
- 3) Pesquise sobre a origem do Código Braille e apresente um resumo de 25 linhas;
- 4) Estudo de Caso: Procure conversar/entrevistar um Deficiente Visual a fim de observar e conhecer suas características e modo de vida. Elabore um relatório sobre a conversa. (mínimo de 25 linhas).

Tópicos a serem observados e considerados:

- Dados pessoais (sem identificação do nome)
- Dados sobre a deficiência (tipo de diagnóstico, deficiência congênita ou adquirida...)
- Relações sociais (família, escola, trabalho...)
- Escolarização (Escola Especial ou rede Regular de Ensino, Inclusão)
- Perspectivas de futuro.

A IMPORTÂNCIA DO SOROBAN NA APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA NA DEFICIÊNCIA VISUAL

Tânia Regina Viegas de Vargas*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem o objetivo de mostrar a importância do uso do soroban na aprendizagem de matemática na deficiência visual. A portaria nº 657, de 07 de março de 2002, do Ministério da Educação regulamenta o soroban como um “instrumento facilitador no processo de inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas regulares, bem como instrumento de desenvolvimento socioeducativo de pessoas com deficiência visual”. E a portaria nº 1.010, de 10 de maio de 2006, em seu Art. 1º, institui o soroban como um “recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual”.

O Soroban é um instrumento de cálculo matemático, cuja estrutura é provida de hastes metálicas ao longo das quais as contas podem deslizar. A sua estrutura atual é decorrente de uma série de transformações, de forma a aumentar sempre a sua utilidade prática e a facilidade de manuseio. Utiliza como princípio a lógica do sistema de numeração hindu-arábico de base decimal, mas pode ser usado em qualquer base ou sistema de numeração (CENTURIÓN, 1998).

O material concreto é um recurso didático muito utilizado no ensino da matemática, o seu uso tem sido uma tônica nas metodologias mais recentes. Ele serve para dar suporte ao desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, oferecendo uma estratégia com a qual o aluno pode realizar operações mentais de forma concreta.

Montessori (1870-1952), no princípio do século XX, afirmou que “a criança tem a inteligência na mão”, fazendo uma bela alusão ao fato de que as crianças adquirem noções a partir do contato manual e da experimentação (Montessori, 1914). Posteriormente, Piaget e Inhelder (1975) mencionaram que “as crianças aprendem a partir da ação sobre os objetos”. (ALSINA, p. 12)

A teoria piagetiana, defende o uso de materiais concretos que venham ao encontro dos interesses da criança, o que facilita em muito o processo de aprendizagem.

Desta forma, destaco a importância do uso do soroban pelo deficiente visual como um material concreto e manipulativo que lhe auxiliará a perceber, os agrupamentos que se realizam quando operamos com o sistema de numeração decimal.

O sistema de numeração decimal é o sistema de troca de 10 em 10. Ao se juntar dez unidades se faz a troca por uma dezena; acumulando dez dezenas troca-se por uma centena e assim sucessivamente nas demais ordens. A partir dessa configuração é possível registrar qualquer número e realizar qualquer operação.

APRENDIZAGEM DE MATEMÁTICA PELO DV

O ensino da matemática deve ter sempre como principais objetivos: a) a melhoria do desenvolvimento da concentração e atenção, coordenação motora e destreza da agilidade de cálculos mentais e b) o desenvolvimento do raciocínio lógico por parte dos educandos

* Professora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Nercy Rosa.

em que o uso de materiais concretos e manipulativos é de grande importância nas práticas pedagógicas. Este material facilita e proporciona melhor aprendizagem aos educandos de maneira geral, bem como deve ser levado ainda em maior consideração em se tratando de alunos com deficiência visual.

A elaboração e construção do conceito de número, por parte dele, dependem de sua interação com o mundo concreto, o que permite construir conceitos e se apropriar das informações mais elementares; as quais, no entanto, embasam todo o conhecimento matemático. (FERNANDES, 2006, p. 13)

O soroban é um instrumento de contagem que faz o sujeito pensar sobre todos os processos que vão sendo realizados, desenvolvendo concentração, atenção, memorização, percepção, coordenação motora, raciocínio lógico-matemático e cálculo mental, principalmente, porque o praticante é o responsável pelos cálculos, não pelo instrumento.

A prática do soroban possibilita realizar cálculos em meio concreto, aumenta a compreensão dos procedimentos envolvidos e exercita a mente. O objetivo do uso do soroban é realizar contas com rapidez e perfeição, buscando alcançar o resultado sem desperdícios.

Fernandes (2006) afirma que,

a construção do pensamento lógico-matemático é inerente a própria vivência da criança por meio de jogos e brincadeiras, a formação do conceito de número não ocorre por meio da repetição mecânica dos numerais. Tal construção vai ocorrendo progressivamente por meio dos estágios cognitivos vivenciada no dia a dia (FERNANDES, 2006. p. 34).

Segundo Gardner (1994, p. 100), “é confrontando objetos, ordenando-os, reordenando-os e avaliando sua quantidade que a criança adquire seu conhecimento inicial e mais fundamental sobre o domínio lógico-matemático”. Verificamos a importância do uso do material concreto e manipulativo por parte do aluno, principalmente pelo aluno com deficiência visual, em que o soroban é um deles.

O soroban deve fazer parte do material escolar de crianças cegas e com baixa visão. Para que este aparelho se converta num instrumento facilitador e eficaz, que internalize a lógica do sistema de numeração decimal que favorecerá a realização de cálculos mentais, quer estes sejam das ordens maiores para as menores e vice-versa (FERNANDES, 2006, p. 83).

Em relação ao uso e funcionamento do soroban, Peixoto (2009) relata que

o Soroban emprega o sistema numérico decimal, atribuindo a cada haste uma potência de dez da direita para a esquerda. A cada três hastas, da direita para a esquerda existe um ponto saliente chamado ponto de referência que indica a ordem das unidades de cada classe (unidade simples, unidade de milhar, unidade de milhão...) indicando que, imediatamente à esquerda, corresponde às dezenas, depois as centenas. O instrumento foi aprimorado para ser utilizado por alunos cegos, neste caso, ele é adaptado, mas possui a mesma estrutura e funcionamento do Soroban moderno usado por videntes. A diferença principal é que ele possui um dispositivo para fixar as contas em determinada posição, pois a leitura dos valores é feita pelo tato e as contas não podem deslizar livremente como no soroban convencional. E para facilitar a leitura na barra central e na moldura existem pontos e traços em alto relevo para indicar, respectivamente, as ordens e a mudança de classe. Antes de começar a representação numérica o primeiro passo é “limpar” o soroban.

Para manusear o soroban, usam-se apenas dois dedos, o indicador e o polegar da mão direita. A mão esquerda deve segurar o soroban, para que não deslize. O emprego correto do movimento dos dedos é importante para a correta execução das operações (PEIXOTO, 2009, p. 20-23).

Mas, para que se chegue ao uso do soroban é necessário ter bem desenvolvido o conceito de número, logo a construção do conhecimento lógico-matemático. Segundo Kamii (1985),

o objetivo para ‘ensinar’ o número é o da construção que a criança faz da estrutura mental do número. Uma vez que esta não pode ser ensinada diretamente, o professor deve priorizar o ato de encorajar a criança a pensar ativa e autonomamente em todos os tipos de situações. Uma criança que pensa ativamente, à sua maneira, incluindo quantidades, inevitavelmente constrói o número. A tarefa do professor é a de encorajar o pensamento espontâneo da criança (KAMII, 1985, p. 23).

E, segundo Alsina (2009, p. 16), o raciocínio lógico-matemático inclui as capacidades de identificar, relacionar e operar e proporciona as bases necessárias para adquirir conhecimentos matemáticos.

Para melhor compreender o que é o conhecimento lógico-matemático reportamo-nos às pesquisas de Piaget. Segundo o autor, há três tipos de conhecimento: físico, lógico-matemático e social.

O conhecimento físico “é o conhecimento dos entes da realidade externa e podem ser percebidos empiricamente por meio da observação. Saber que uma conta vai cair dentro de um copo quando a largarmos é também um exemplo de conhecimento físico” (PIAGET).

O conhecimento lógico-matemático é a relação que se faz através do conhecimento físico, ou seja, as similaridades entre dois objetos, as diferenças, o peso etc. O conhecimento físico pode ser observado, mas a relação feita por cada indivíduo não. “A diferença é uma relação criada mentalmente e por cada indivíduo que coloca dois objetos nessa relação. A diferença não está na conta vermelha nem na conta azul e se uma pessoa não coloca os objetos nessa relação, a diferença não existirá para ela” (PIAGET).

O conhecimento físico é empírico; e o lógico-matemático não, pois sua origem está na mente de cada indivíduo e ele é elaborado através das relações que cada um faz dos objetos.

O conhecimento social é o conhecimento adquirido através das convenções sociais. “Nas várias línguas, um mesmo objeto pode ser conhecido por diferentes nomes, desde que não haja uma relação, física ou lógico-matemática entre o objeto e seu nome” (PIAGET). Segue-se daí que, para a criança adquirir conhecimento social, sua convivência com pessoas é indispensável.

A teoria piagetiana defende que a construção do número se principia no período sensório motor, quando a criança separa, reúne ou ordena objetos e termina no período das operações formais com a aquisição do sistema dos números inteiros.

Segundo Fernandes (2006), os elementos primordiais envolvidos na formação do conceito do número são:

- Classificação, Seriação/Ordenação;
- Sequência Lógica;
- Contagem (em diferentes bases);
- Inclusão de Classe;
- Intersecção de Classe;
- Conservação.

A classificação, seriação/ordenação são entendidas como: classificação a capacidade de reconhecer classes de objetos por suas características comuns e de usá-las ao estabelecer relações lógicas, segundo Drovot (1990); e por seriação ou ordenação a habilidade de sistematizar objetos seguindo certa ordem: dispor os elementos segundo sua grandeza crescente ou decrescente (GOULART, 1990).

A correspondência termo a termo é a habilidade de corresponder um objeto a outro para um princípio de contagem, ainda elementar, é a ideia de “contar sem saber contar”. Esta fase é fundamental para a posterior construção da contagem com autonomia.

A contagem implica na habilidade de “contar” objetos, ou seja, de corresponder palavras e objetos; ou objetos e objetos numa abstração reflexiva, conforme Piaget.

O conceito de conservação física refere-se à conservação de quantidades contínuas (massa e líquido) e descontínuas (objetos considerados um a um), peso e volume (tomado enquanto relação entre massa e líquido), e conservação espacial: comprimento, superfície ou área e volume espacial.

Todo conhecimento matemático que permite reversibilidade é chamado operação. Implica na capacidade de regressar ao ponto de partida, quer seja pela “negação”, “inversão” ou pela “reciprocidade” (CONDEMARIN, 1989).

Portanto, a eficácia do uso do soroban na aprendizagem da matemática pelo aluno com deficiência visual torna-se cada vez mais evidente, razão pelo qual deve nos levar a fazermos uso tanto deste instrumento como de outros materiais concretos e manipulativos no desenvolvimento dos educandos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de tantas comprovações da importância do uso do soroban na aprendizagem da matemática pelo aluno com deficiência visual, devemos direcionar o processo de ensino-aprendizagem por caminhos que realmente possibilitem ao educando a construção e o desenvolvimento do seu próprio conhecimento, usando estratégias e procedimentos que lhe facilite e favoreça este aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALSINA i PASTELLS, Ángel. **Desenvolvimento de competências matemáticas com recursos lúdico-manipulativos**: para crianças de 6 a 12 anos: metodologia. Curitiba: Base Editorial, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A construção do conceito de números e o pré-soroban** / Elaboração: Fernandes, Cleonice Terezinha... [et al.]. Brasília: 2006. 92p.

CENTURIÓN, Marília. **Conteúdos e Metodologia da Matemática**: Números e operações. São Paulo: Scipione, 1998.

ESTADO DO PARANÁ. **O processo da construção do número, o lúdico e TICs como recursos metodológicos para criança com deficiência intelectual**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2443-6.pdf>>. Acesso em: 04 dez. 2012.

ESTADO DE SÃO PAULO. **O uso de materiais manipulativos no ensino-aprendizagem da matemática**. Disponível em: <http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_35734087882.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2012.

ESTADO DE SANTA CATARINA. **A importância do lúdico e dos materiais concretos na aprendizagem da matemática**. Disponível em: <http://mic.ifccconcordia.edu.br/wpcontent/uploads/2011/09/MIC111_A_import%C3%A2ncia_do_l%C3%BAdico_e_dos_materiais_concretos_na_aprendizagem_da_matem%C3%A1tica.pdf>. Acesso em 27 novembro 2012.

ESTADO DO PARANÁ. A construção do número e o pré-soroban. Disponível em: <<http://apoio.londrina.pbworks.com/f/Conceito%20de%20numero.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

KAMII, Constance. **A criança e o número**. 2 ed. Campinas: Papirus, 1985.

PEIXOTO, Jurema Lindote Botelho; SANTANA, Eurivalda Ribeiro dos Santos; CAZORLA, Irene Maurício. **Soroban**: Uma ferramenta para compreensão das quatro operações. Itabuna: Via Litterarum, 2009.

DEFICIÊNCIA VISUAL: INCLUSÃO SOCIAL, FAMILIAR E EDUCACIONAL

Vera Denize Corbo de Avila*

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade em que os estímulos visuais imperam. A maioria das atividades gira em torno do visual, prejudicando a inserção social do aluno com deficiência visual (DV). Como poderemos consolidar a inclusão nos âmbitos social, familiar e educacional se paradigmas antigos ainda subsistem?

Para Sasaki (1997, p. 42) a inclusão “é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade”. Deste modo, se faz necessário que os indivíduos cegos com o apoio de seus familiares busquem seus direitos garantidos na legislação, a fim de que possam ter acesso à educação de qualidade e oportunidades iguais na qualificação para o trabalho e no desempenho de sua cidadania.

Precisamos construir uma cultura inclusiva, reconhecendo o outro como igual, como parceiro; respeitando as diferenças, os interesses e necessidades de todos os seres humanos. Portanto, uma sociedade livre, justa e solidária faz-se mediante uma educação sólida, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.

INCLUSÕES

Inclusão social do DV

Escrever sobre inclusão social dos alunos com DV em nossa sociedade é um desafio, pois ainda não alcançamos a sua consolidação na sua vida diária. Sabemos que ela está prevista na Constituição do nosso país, sendo direito inalienável, porém ainda existem barreiras que impedem o seu exercício.

Talvez, uma das maiores dificuldades encontradas pelo aluno com DV resida na falta de uma compreensão social mais profunda a respeito das reais implicações da cegueira ou da visão subnormal. Só conseguiremos alcançar uma sociedade livre de preconceitos, igualitária e realmente solidária quando os cidadãos que a compõem conhecerem a realidade enfrentada pelo seu próximo, em que o acolhimento da diferença se faça no reconhecimento do outro como igual, como parceiro, em busca de políticas públicas eficazes e abrangentes a todos. Desta forma, problemas graves poderão ser extintos ou a princípio minimizados.

Frequente encontrarmos pessoas que desconhecem maneiras corretas de se comunicar com os cegos ou como ajudar na sua locomoção quando necessário, outras por ignorância ainda confundem a deficiência sensorial com déficit intelectual despendendo baixos níveis de expectativa quanto as suas reais capacidades.

A pessoa com cegueira ainda é concebida pelo senso comum numa condição de inferioridade, desta forma, necessário se faz que políticas públicas estejam voltadas para a desmistificação e necessidades do ser cego, através de ações que perpassem o sistema educacional e alcancem a inserção social no que diz respeito à acessibilidade e mobilidade no contexto da vida diária.

* Professora da Escola Municipal de Ensino Especial Maria Lúcia Luzzardi e da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. José Freitas Beck.

Estando inserido no processo, a sociedade deverá adaptar-se às suas limitações. Assim, o aluno com DV deve encontrar nela caminho propício para seu desenvolvimento, através da educação e qualificação para o trabalho, preparando-se para assumir seu papel como cidadão. Em relação a esta questão, Sasaki (1997) afirma:

a inclusão social, portanto, é um processo que contribui para construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços interno e externo, equipamentos, aparelho e utensílio, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto, do próprio portador de necessidades especiais (SASSAKI, 1997, p. 42).

Convém ressaltar que as necessidades de cada pessoa têm igual relevância e deveriam constituir a base do planejamento social assegurando a igualdade de oportunidades para todos.

Inclusão familiar do DV

A inclusão implica em quebrar, muitas vezes, a resistência apresentada pelas próprias famílias. A pessoa cega tem que estar incluída também em casa. Para isto, é necessário que alguns rótulos preconcebidos sobre as famílias que apresentam familiar com necessidades especiais sejam liberados de seu cotidiano, pois ainda são rotuladas em algum momento como “difíceis”, “rejeitadas”, “super protetoras” ou famílias que ainda não aceitaram suas dificuldades. Em contrapartida, devem ser acolhidas e ajudadas a compreenderem a deficiência visual e suas implicações.

É no âmbito familiar que a criança cega terá o seu primeiro contato com as compreensões da realidade, onde terá vínculos afetivos fortificados e a aprendizagem acontecerá empiricamente mediada pela palavra e pelos sentidos.

Neste contexto, é importante que as famílias mantenham-se informadas sobre a legislação vigente, sobre seus direitos e deveres, e que firmem parcerias com profissionais tanto da saúde quanto da educação, buscando de forma funcional nas experiências dos especialistas o modo como elas podem ser adaptadas ao contexto familiar.

Sabemos que muitas famílias não dispõem de informações que subsidiem o desenvolvimento inicial das crianças cegas, estando algumas excluídas socialmente, necessitando de políticas públicas abrangentes e eficazes e de uma *práxis* pedagógica que ajude na formação de opiniões pautadas na realidade, na participação e organização social em busca do desenvolvimento de todos.

Inclusão educacional do aluno com DV

A inclusão do aluno com DV no sistema regular de ensino é viável e necessária, mas para que se efetive é preciso que as pessoas envolvidas no processo persistam, aceitem os desafios, acreditem que é possível e ampliem as ações empreendidas. Assim, a educação inclusiva deixará de ser mera formalização com aspecto garantido pela legislação e por documentos educacionais como ainda é vista por muitos e passará a ser realidade nas escolas brasileiras e na sociedade.

Precisamos mudar mentalidades e implementar políticas públicas educacionais por meio de ações que visem assegurar o direito à educação e promover autonomia e independência de pessoas com deficiências visuais.

A formação dos profissionais envolvidos com a educação é de fundamental importância, assim como assistência às famílias, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças.

A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como direito humano fundamental, base para uma sociedade justa com ações voltadas para o acesso

e permanência de todas as crianças na escola considerando e se organizando em função das necessidades de todos os alunos.

Educação é direito de todos e dever do Estado e da família, assim afirma a carta magna em seu art. 205. Entre os princípios do ensino, o art. 206 destaca igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com necessidade especiais preferencialmente na rede regular de ensino.

No estatuto da criança e do adolescente (Lei Federal 8069/1990) em seu art. 53, parágrafo I, é reafirmado o direito à educação, enfatizando a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, direito assegurado como dever do Estado (Art. 54, §3).

Portanto, o acesso ao sistema educacional como também a permanência nele é direito de todos. Desta forma, a escola é espaço de aprendizado para todos e condições necessárias para que estas não sejam impostas, mas imponha-se como resultado de uma consciência cada vez mais envolvida com a educação e com desenvolvimento humano. Estamos no caminho certo, porém, a passos ainda lentos. Caiado (2006, p. 54) afirma:

a efetiva construção da escola inclusiva faz parte de um novo projeto de sociedade – revelam as falas sobre a necessidade da solidariedade como um valor a ser cultivado no ambiente escolar, a necessidade da organização social para a conquista dos direitos sociais, a importância da escola preparar para a vida e para o trabalho, e o direito que o aluno cego tem a vaga e a permanência na escola; o direito que o aluno cego tem aos recursos educacionais especiais (CAIADO, 2006, p. 54).

Sendo a escola um espaço de aprendizagem para todos, faz-se necessário passar por transformações que vão desde as estruturais até as ideológicas.

Para receber os alunos com DV de forma eficiente é importante que os professores, bem como todos os profissionais envolvidos no processo educacional dos indivíduos cegos, tenham cursos de capacitação oferecidos por sua mantenedora. Ainda, que tenham acesso a uma equipe interdisciplinar composta também por um professor especialista da sala de recursos multifuncional que permita pensar o trabalho educativo desde os diversos campos do conhecimento e que estejam compondo uma prática inclusiva.

Assim, as atividades escolares, profissionais e de vida diária das pessoas cegas ou com baixa visão são facilitadas pelo uso de equipamentos e outros meios indispensáveis no desenvolvimento de suas potencialidades. Máquinas de escrever em Braille, gravadores, livros sonoros, leitores, computador com softwares e síntese de voz, leitores de tela e ampliadores, impressoras Braille são alternativas mais recorrentes. Materiais ampliados, desenhos, imagens e gráficos em relevo compõem entre outras estratégias que facilitam a adaptação do currículo. As tecnologias assistivas em diversas áreas do conhecimento facilitam o desempenho dos alunos com DV em suas atividades laborais.

A estruturação do ambiente no que diz respeito à acessibilidade e mobilidade devem ser pensadas pela escola como fator relevante no processo de inclusão. O aluno cego ou de baixa visão precisa compreender o espaço em que ele se encontra, os tipos de objetos que o rodeiam, o reconhecimento tátil de seus tamanhos, formas e localização. É preciso proporcionar a ele autonomia e independência na locomoção, para isto todos os ambientes da escola que farão parte de seu cotidiano deverão ser experimentados, tais como: sala de aula, direção e coordenação, corredores, biblioteca, cantina, pátio, entre outros.

Deverão ser oferecidos: sala de aula térrea, banheiros adaptados, pisos acessíveis e táteis, permanência do mobiliário em suas posições originais e outras adaptações conforme necessidades apresentadas. A escola deverá ainda viabilizar o acesso a todos os recursos que dispõe: biblioteca com acervo em áudio, laboratório de informática com equipamentos acessíveis, aula de educação física possibilitando a prática de atividades físicas com os demais alunos, participação efetiva a eventos, passeios, incursões pela escola promovendo sua autoconfiança e aumento da autoestima, elementos estes facilitadores de sua integração biopsicossocial e de seu direito à cidadania.

O atendimento do aluno com DV deve estar previsto no Plano Pedagógico da escola que o atende, devendo possibilitar a formação de uma rede articulada de ações que garantam o processo de inclusão deste aluno em todos os níveis e modalidades da educação oferecidos pela instituição, apoiando, mediando e completando a escolarização através de recursos e estratégias específicas, viabilizando desta forma o processo de construção do conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inclusões social, familiar e educacional estão ligadas entre si, perpassando os vieses existentes rumo à ruptura dos preconceitos e das dificuldades que se opõem a prática inclusiva.

A sociedade, a família e a escola são espaços sociais onde as crianças constroem referências e desenvolvem valores. A sociedade tem na escola inclusiva, uma aliada na proposição do desenvolvimento da consciência cidadã e na aquisição dos direitos dos indivíduos com deficiência visual necessárias à sua interação. Sabemos que estamos em processo de inclusão, porém, ainda é preciso avançar, lançando mão de políticas públicas que aportem a sociedade, a família e a escola garantindo o direito à cidadania, aprendendo a conviver e compartilhar novos significados na construção de um mundo de oportunidades reais e justas para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 7 jun. 2012.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2. ed. Campinas, SP: PUC, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê / Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MEC. **A inclusão do aluno com baixa visão no Ensino Regular**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

REFLEXÕES SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Paola da Silva Pias*

INTRODUÇÃO

Falar sobre alfabetização em si é algo fascinante, pois através dela o cidadão descobre-se parte atuante de uma sociedade eminentemente letrada, que valoriza a leitura e a escrita como forma de interação com o meio, além de contribuir para a desalienação dos indivíduos às diferentes formas de repressão social.

Repressão social, que atua principalmente em relação a todas as pessoas com necessidades educativas especiais, que lutam diariamente por espaços que são negados, de forma injusta, e muitas vezes, desumanas.

No caso dos cegos, isto pode ser percebido em diversos momentos, em diferentes contextos, desde a utilização de recursos didáticos para seu desenvolvimento pessoal e acadêmico até a possibilidade de movimentação, de forma independente no ambiente urbano. Lutam também, por uma inclusão de qualidade, algo que é perfeitamente questionável e reforça a ideia de repressão social, pois só se inclui o que está excluído. Analisando por esse parâmetro, a própria nomenclatura “inclusão” já traz consigo marcas da exclusão e dominação social vigente.

Certamente, esse termo não deveria existir nos meios sociais, pois todo o cidadão deveria ser tratado com respeito e dignidade sendo respeitadas suas características físicas e psicológicas recebendo todo apoio e suporte necessário ao seu pleno desenvolvimento psicossocial.

Não se deve negar que alguns avanços já tenham sido elencados devido ao movimento da educação inclusiva, pois encontros internacionais como a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em 1994, em Salamanca, na Espanha, de onde se originou o importante documento de Salamanca, têm sido fundamentais para a conscientização de uma escola para todos, com ensino diversificado que respeita as diferenças, defendendo a heterogeneidade na classe escolar.

Quando se trata de educação especial, especificamente no caso da pessoa com DV a questão “alfabetização” se torna algo imprescindível já que “ao concebermos a escrita como um código de transcrição que converte as unidades sonoras em unidades gráficas coloca-se em primeiro plano a discriminação perceptiva nas modalidades envolvidas [...]” (FERREIRO, 2011, p. 18).

O estudante cego necessita realizar o processo descrito pela autora a fim de que consiga conhecer e dominar as unidades sonoras para a posterior transcrição do código fonético para o sistema Braille, por meio do qual será alfabetizado, iniciando sua caminhada rumo ao conhecimento.

O que é possível compreender ao considerar as contribuições teóricas de Soares (2006 *apud* CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 14) e Freire (1991 *apud* CASTANHEIRA; MACIEL; MARTINS, 2009, p. 14) que apresentam a importância do aprendiz possuir “dois passaportes”; o domínio da tecnologia de escrita e o domínio

* Professora de Escola Pública de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

de competências necessárias ao uso desta tecnologia. Permitindo ao aprendiz, no caso o cego, a inserção no universo escrito, possibilitando-lhe, até mesmo, uma leitura crítica da sociedade em que vive.

Devido a isso, é necessário que a pessoa cega conheça todos os seus direitos previstos em lei para que possa reivindicá-los e fazê-los cumprir. Pois, segundo a Constituição Federal, art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. O conhecimento das leis permite ao cego uma caminhada de reparação de um histórico de exclusão perpetuado ao longo dos anos.

Neste estudo, abordamos algumas considerações sobre a base da educação de um indivíduo, o processo do aprender a ler e escrever. Tendo como eixo norteador o seguinte questionamento: qual a importância do processo de alfabetização da pessoa com deficiência visual? Procurando responder a esta questão, o presente trabalho, constitui-se numa oportunidade para um melhor entendimento sobre o assunto.

ALFABETIZAÇÃO DO ALUNO COM DV

Ser alfabetizado no mundo letrado se faz necessário considerando que a escrita é uma representação da linguagem e consecutivamente a linguagem é o meio fundamental de interação entre os indivíduos. Podemos dizer que compreender um código de transcrição gráfica das unidades sonoras permite e facilita as relações interpessoais em diversos âmbitos sociais.

Sendo assim, placas, embalagens, bulas, anúncios, livros, folders publicitários ou informativos, e-mails e trocas nas redes sociais, estão presentes no cotidiano facilitando a aquisição de novas informações, bem como, a comunicação rápida entre os indivíduos. Além disso, é um facilitador da aprendizagem, pois quando o indivíduo é letrado, conquista independência na busca do conhecimento, compreende sua própria história e tem a possibilidade de criar e recriar novos saberes, podendo assim, compartilhá-los.

Esta possibilidade de busca pelo conhecimento facilita o exercício da autonomia para que a pessoa possa realizar suas próprias escolhas, posicionando-se perante questões sociais e lutando pelos seus direitos. Segundo Freire (2011),

[...] uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se dispõe a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 2011, p. 30).

Conhecer e produzir conhecimento são formas de estar no mundo, participar e contribuir para a construção histórica. De fato, ser alfabetizado e letrado é uma exigência imposta de forma muitas vezes injusta, pois quando pensamos em diferentes realidades e formas de aquisição do conhecimento percebemos que a pessoa com DV já é naturalmente prejudicada por ser desprovida de uma das principais formas de comunicação com o mundo, ou seja, o contato visual.

Observando assim, quando Freire (2011) diz que o conhecimento está em constante processo de transformação, fica o questionamento: será que o cego tem à sua disposição os meios para acompanhar e ter acesso a todo o conhecimento que é criado e recriado a cada instante? Provavelmente, ao responder esta questão fica evidente a discrepância entre os meios de acesso ao conhecimento, entre uma pessoa cega e alguém que veja o mundo através

de seus próprios olhos. Esta é uma corrida desigual, na qual o resultado já é conhecido, a exclusão faz-se presente novamente. Para modificar este resultado, o cego, sim, tem de conseguir um processo de superação constante, a fim de minimizar suas dificuldades e solucionar os problemas impostos por sua condição física.

Tendo em vista que a pessoa cega enfrenta diversos obstáculos que dificultam seu próprio aprendizado, não dispondo de recursos pedagógicos de acessibilidade que possibilitem seu pleno desenvolvimento, fica evidente que a sociedade marginaliza a minoria em detrimento da maioria.

Ser cego, não significa não poder aprender a ler e escrever como uma pessoa vidente. Apenas as formas para chegar a esse aprendizado que são distintas. O vidente utiliza o contato visual e sonoro para compreender a escrita, já o cego utiliza o contato sonoro e tátil.

Utilizando o tato, a pessoa cega aprende o sistema Braille e através dele, pode aprender a ler e escrever, adquirir novos conhecimentos e comunicar-se na forma da escrita. Embora o Braille sirva como uma ferramenta fundamental para o desenvolvimento do cego pode-se dizer que o cego continua sendo prejudicado pelo sistema social, pois o Braille não faz parte do dia a dia da sociedade. Devido a isso, não existem, por exemplo, descrições de placas de ruas, todas as embalagens de produtos em supermercado transcritos para o Braille, semáforos auditivos, e assim por diante.

Devido à falta de consciência e cuidado dos videntes, a pessoa cega, geralmente é excluída, e seus direitos são negligenciados, colocando-as sempre na posição de dependente, tolhendo sua autonomia.

Outro aspecto relevante a ser enfatizado é que a criança vidente ao chegar à escola já teve diferentes oportunidades de contato com a escrita, pois os números e as letras estão presentes no mundo, sendo assim, o processo de alfabetização se torna mais facilitado, pois a criança muito antes de ler no sentido convencional, já fez suas próprias hipóteses sobre os textos que estão ao seu redor.

Já a criança cega, principalmente, a que possui cegueira congênita, desde seu nascimento, não dispõe das mesmas oportunidades. Garcia; Moraes e Mota (2001, *apud* KRIK; ZYCH, 2009) afirmam que

[...] a criança vidente incorpora hábitos de leitura e escrita desde muito cedo. No entanto, a criança cega tem um atraso ao entrar no universo do ler e escrever, uma vez que o Sistema Braille não faz parte do cotidiano como um objeto estabelecido socialmente. Pois somente os cegos se utilizam deste meio de alfabetização (GARCIA; MORAES; MOTA, 2001 *apud* KRIK; ZYCH, 2009, p. 04).

Para que a criança cega possa, de certo modo, recuperar o atraso temporal, primeiramente ela necessita de apoio familiar capaz de suprir suas necessidades proporcionando estímulos suficientes para seu pleno desenvolvimento.

O quanto antes esta criança receber apoio pedagógico especializado, com profissionais que possuam uma percepção mais sensível, que compreendam a necessidade de realizar trabalhos palpáveis, utilizando técnicas de estímulos à comunicação sonora, adaptando o material didático as suas necessidades, mais cedo ela conseguirá vencer os obstáculos a seu aprendizado.

Não se pode esquecer outra figura essencial ao desenvolvimento deste estudante, o professor. Esse precisa contribuir com oportunidades para que o aluno cego compreenda que é capaz de ser participativo e que pode acrescentar contribuições significativas para o grupo.

Freire (2011) afirma o quanto o professor ao ensinar precisa assumir os riscos da docência para o que precisa aceitar o novo e rejeitar acima de tudo qualquer forma de discriminação.

O medo pode ser uma das primeiras formas de discriminação, pois ele pode afastar o professor do aluno ou fazê-lo acreditar que não tem condições para auxiliá-lo. Pode faltar

ao professor capacitação para lidar com o aluno cego, mas isto não pode ser um impedimento, e sim, um estímulo a sua prática educativa. Caberá a este professor buscar recursos para exercer sua docência e permitir que o aluno possa desenvolver suas potencialidades de forma plena. Conforme Santos (2009),

[...] ao ingressar na alfabetização, a criança deve ser observada pelo professor a fim de que este possa conhecer as particularidades do seu desempenho. Nos aspectos psicomotores, cognitivos e especialmente nas habilidades sensoriais (táteis auditivas e visuais). Observadas as habilidades essenciais a fim de ser facilitado o processo de alfabetização (SANTOS, 2009, p. 02).

Sabemos que a criança, desde seu nascimento, está pré-disposta a receber e assimilar informações através de diferentes estímulos. Certamente o mesmo ocorre com a criança cega, ao ser estimulada, desenvolve com eficiência suas habilidades e competências de forma única e eficaz, como qualquer outro indivíduo. Basta que receba todo suporte necessário ao seu aprendizado.

Sobre a elaboração do conhecimento, construído pela criança, Ferreiro (2011, p. 64) contribui afirmando que as crianças “[...] desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam por si próprias de descobrir resposta para eles”.

Acreditando que o ser humano é capaz de se desenvolver, respeitando suas limitações, a escola deve estar preparada para a educação inclusiva.

Educação inclusiva de qualidade, que proponha ferramentas necessárias para que o professor possa trabalhar com seus alunos de forma integrada, realizando trocas de experiências.

De fato a inclusão é um movimento mundial com o objetivo de atender todos os seres humanos de forma a garantir seus direitos de cidadão, buscando o compromisso em atingir mudanças significativas para responder as crianças com necessidades educativas especiais e a escola precisa assumir esta responsabilidade.

Contribuindo para uma melhor caracterização de inclusão, Mittler (2003) afirma que

a inclusão implica uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e forma de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência (MITTLER, 2003, p. 36).

No Brasil, existem leis que asseguram o acesso e permanência da criança especial no âmbito escolar. Instituições de apoio à educação inclusiva estão realizando trabalho de inclusão com eficiência. Muitos professores e coordenadores de escolas estão empenhando-se para promover políticas de educação inclusiva, porém, isto tem sido pouco frente ao grande desafio necessário para a verdadeira inclusão. De forma equivalente aborda Mittler (2003):

a rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. A inclusão representa, de fato, uma mudança na mente e nos valores para as escolas e para a sociedade como um todo, porque, subjacente à sua filosofia, está aquele aluno ao qual se oferece o que é necessário, e assim celebra-se a diversidade. Embora usemos a linguagem da diversidade, da justiça social e da igualdade de oportunidades, a sociedade em que vivemos ainda está repleta de desigualdades, as quais, por sua vez, refletem-se no sistema educacional (MITTLER, 2003, p. 36).

Analisando tais definições fica evidente que o desafio da escola para todos é uma realidade desafiadora em que todos os esforços devem ser unidos em busca da melhora da qualidade do ensino, e mais do que isso, nossos governantes devem fazer cumprir as leis propondo todo o suporte físico, estrutural e pedagógico necessário para que as escolas possam receber seus educandos respeitando a heterogeneidade das condições de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, as mudanças sociais precisam ser evoluídas rapidamente. A inclusão faz parte desta nova sociedade que busca desalienar o sujeito e, através de um processo gradativo desenvolver, progredir a sociedade.

Tendo em vista que a escola, antes de ser uma instituição capaz de aplicar conhecimentos científicos, é um ambiente de diálogo que oferece, além do conhecimento propriamente dito, orientações necessárias ao exercício da cidadania, preparando seus educandos para enfrentar diversas situações da vida. Ainda, priorizando o atendimento às necessidades individuais, independentemente de quais elas sejam.

Por ser uma instituição humanizada oferece também nas entrelinhas do seu currículo esclarecimentos necessários para que seus alunos possam realizar suas próprias escolhas, alertando-os sobre suas responsabilidades sociais. A escola é antes de tudo, um espaço que oportuniza troca de experiências, amor pelo próximo e partilha de saberes.

Sendo assim, o aluno cego necessita desta escola citada acima, aliada a um currículo adaptado, profissionais capacitados, recursos financeiros suficientes para atender esta demanda. Fundamentalmente, é necessária uma escola sem conflitos, inovadora, aberta para aceitar o atual paradigma da educação inclusiva. Ao observar que a inclusão é um processo gradativo, podemos e devemos fazer cumprir o texto legal, que assegura a todos os indivíduos, o respeito à dignidade e o direito à liberdade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 7 jan. 2013.
- CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Izabel Pereira;
- MARTINS, Raquel Márcia Fontes. (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale, 2009. 122 p.
- FERREIRO, Emilia. **Alfabetização em processo**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 136 p.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011. 102 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 143 p.
- MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.
- KRIK, Lucicléia; ZYCH, Anisia Costa. Alfabetização do educando cego: um estudo de caso. In: **III Encontro sul brasileiro de psicopedagogia**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3258_1559.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2013.
- SANTOS, Luciene Moris da Silva. Alfabetização do deficiente visual. In: **Infoeducativa**. Disponível em: <www.infoeducativa.com.br>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CAPÍTULO V

O SER SURDO E SUAS ESPECIFICIDADES

Professora formadora: Cristiane Lima Terra Fernandes

Tutora: Lia Betrice Soldera Pereira

Ementa: Discutir a construção do Sujeito Surdo a partir da sua singularidade identitária e cultural; Apresentar estudos atuais sobre a Pedagogia Surda como uma forma mais eficiente no processo Ensino/Aprendizagem para Surdos.

Conteúdos: Nomenclatura; a experiência visual; a identidade surda; a cultura surda; a língua de sinais; a legislação vigente; as maneiras de inclusão de surdos; português para surdos; o trabalho com os surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais e primeiros sinais da Libras: alfabeto manual, números, família, pronomes, sala de aula e disciplinas.

Dinâmicas: Exposição oral; debate sobre vídeos; apresentação das histórias infantis sinalizadas: *Um Mistério a Resolver: O mundo das bocas mexedeiras* e *O feijãozinho surdo*; confecção de cartazes trabalhando com o português para surdos; ensino dos sinais através de brincadeiras; apresentação de trabalhos em dupla a partir de leituras pré-designadas e apresentação da história sinalizada: *O passarinho diferente*.

Atividades a distância: Cada aluna entregou um relatório sobre sua experiência com a disciplina, como segue abaixo:

Etapa 1: Conhecimentos prévios da temática

O enfoque principal desta etapa é saber quais as ideias sobre o surdo que você possuía. Relate quais as concepções sobre o surdo e a surdez que você possuía antes de participar da disciplina em questão. Especifique se você possuía algum tipo de contato com surdos e como eram. Conte suas experiências nesta área, se existirem.

Etapa 2: Primeiros conhecimentos

O objetivo desta etapa é saber se suas concepções sobre o surdo e a surdez alteraram após este primeiro encontro. Relate quais novos conceitos e conhecimentos você adquiriu após este primeiro encontro. Não relate teorias ou utilize citações. Apenas expresse-se de acordo com as ideias que formulou após nosso primeiro encontro.

Etapa 3: O que é a Libras?

Nesta etapa você deverá registrar qual pergunta ficou sob sua responsabilidade, a partir do livro *Libras? Que língua é essa?* e seus comentários a respeito. Escreva também um pequeno texto explicitando sua opinião e conhecimentos sobre a Libras.

Etapa 4: Minhas imagens sobre a cultura surda

Nesta etapa você irá registrar os conceitos aprendidos através das discussões do livro *Imagens do outro sobre a cultura surda*. Os conceitos, a seguir, devem ser focalizados: Diferença

entre comunidade surda e povo surdo; Quais artefatos fazem parte da cultura surda; Porque existe uma cultura surda.

Etapa 5: Minhas concepções sobre o ser surdo

Escrever um texto relatando o que aprendeu durante as aulas desta disciplina, relatando as representações atuais sobre a surdez, seus principais aprendizados. Escrever, também, sobre a expectativa de trabalhar com os surdos nas Salas de Recursos Multifuncionais, apontando quais os principais desafios e lacunas para desenvolver este trabalho.

A AUTOESTIMA DO SURDO NO CONTEXTO FAMILIAR

Carina dos Santos Guimarães Ramos*

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa abordar questões voltadas para o contexto familiar de uma criança surda. O assunto em questão será focado na autoestima deste indivíduo, que por sua vez, já possui uma limitação, sendo ela a deficiência auditiva, apresentando conceitos que surgiram mediante a seguinte questão: como se dá a autoestima da criança surda no contexto familiar?

Com este trabalho buscamos ajudar as famílias ouvintes a terem um relacionamento de qualidade e eficaz com seus filhos surdos. Buscamos informações sobre a cultura e comunidade surda através da leitura dos livros publicados pela Editora Arara Azul.

A autoestima é um assunto complexo, pois aborda questões relacionadas com a personalidade, bem como a aceitação de si mesmo com ou sem suas limitações. O ser humano muitas vezes se sente realizado através de uma conquista. Quando não consegue atingir todos os seus sonhos sente a chamada “frustração”, ou por ser questionado, criticado durante esse processo. Com o surdo não é diferente, ele precisa ser motivado, elogiado e ter a compreensão dos indivíduos que estão a sua volta, ou seja, seu pai, mãe e irmãos são pessoas imprescindíveis no seu desenvolvimento afetivo e que contribui para o desenvolvimento cognitivo. Sabemos que quanto mais carinho, valores, suporte tivermos da nossa família, mais bem sucedidos seremos em nossas escolhas.

O SURDO NO CONTEXTO FAMILIAR

Ao investigarmos esse assunto não fomos felizes em uma vasta bibliografia que nos ajudasse neste tema, mas buscamos retirar do material encontrado o máximo de informações que possam enriquecer este trabalho, que esse sirva de instrumento de apoio para os próximos artigos escritos e desperte o interesse do leitor referente ao assunto.

Se vamos falar da autoestima de um indivíduo, primeiramente, devemos apresentar um breve histórico da sua cultura. Existem questionamentos sobre o povo surdo e sua cultura. Será que o povo surdo tem uma cultura?

As concepções de uma cultura determinada de um povo se dão através das manifestações artísticas e culturais que os mesmos apresentam e divulgam entre si e no meio social, sendo a mesma divulgada e estudada por outros grupos. O povo surdo através de suas manifestações artísticas e culturais divulga as suas conquistas e continua buscando seu espaço entre os ouvintes.

Segundo Moles, a “cultura, termo tão carregado de valores diversos que o seu papel varia notavelmente de um autor para outro e do qual se enumeram mais de 250 definições” (*apud* RICOU; NUNES, 2005).

Segundo o comentário de Schiller, no livro “A imagem do Outro”, ele ressalta que a cultura é a estrutura daquilo que é chamado de “hegemonia”, que molda os sujeitos humanos às necessidades de um tipo de sociedade politicamente organizada, remodelando-as com base nos atuantes dóceis, moderados, de elevados princípios, pacíficos, conciliadores (*apud* EAGLETON, 2005).

* Professora de Língua Inglesa. Escola Municipal de Ensino Fundamental de Santo Antônio da Patrulha.

Hall (1997) aborda uma questão sobre as teorias no campo dos Estudos Culturais, segundo o autor, “a cultura que temos determina uma forma de ver, de interpretar, de ser, de explicar e de compreender o mundo.”

Eagleton (2005) ainda diz que o cultivo da linguagem e da identidade são os elementos fundamentais de uma cultura.

De acordo como Cuche (2002, p.10), “a cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza”.

Para abordar a autoestima do surdo no contexto familiar, façamos as seguintes perguntas: a surdez é um problema para o surdo? Quando a criança se percebe diferente entre os seus familiares? E os pais como se comportam diante deste fato? Como ocorre o luto dos pais?

Cabe apresentar primeiro, como se dá o processo da autoestima – o gostar de si mesmo.

Outro fator de extrema importância dentro do tema autoestima é a questão da família em relação à criança surda. Como bem sabemos, a família desempenha o papel de cuidar, zelar pelo bem estar da criança dando-lhe proteção e carinho. Uma família com filhos surdos necessita aprender a língua de sinais para garantir aos seus filhos melhores condições em relação à comunicação. Por outro lado, sabemos que por parte de alguns pais existe a não aceitação do filho surdo, isto é um sério problema que acaba refletindo na autoestima da criança surda. É preciso que os pais passem pelo “luto”, ou seja, pela perda do filho saudável, para conseguir superar esta nova situação que terá que enfrentar.

Os pais precisam saber que não possuem filhos deficientes, mas crianças que precisam de outra língua para se comunicarem. O surdo é capaz de desempenhar funções como as crianças ouvintes, é preciso que seja oportunizado a eles as condições necessárias para que isto aconteça.

É na família que a sociedade se inicia, nela as pessoas formulam conceitos e buscam amadurecer com os indivíduos que os cercam. A família está envolvida na troca de experiência e por isso não atua só no sentido de amparar física, emocional e socialmente, mas esclarecendo o que pode ser bom ou ruim para o crescimento da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto neste trabalho, buscamos apresentar como se dá a autoestima no contexto familiar de crianças surdas. Demonstrando que não há diferenças entre os sentimentos de crianças surdas em relação às crianças ouvintes. Somos uma sociedade com muitas miscigenações e diferenças que nos separam. Porém, somos seres humanos dotados de uma capacidade singular para se destacar nas mais diversas áreas desta sociedade. Lembrando que a família é elo primordial para que possamos nos desenvolver com mais segurança nas questões emocionais.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Cultura Surda**: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular? Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2005.

MACHADO, Paulo César. **A política educacional de integração/inclusão**: um olhar do egresso surdos. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

PERLIN, Gládis. **Surdos**: cultura e pedagogia. A invenção da surdez II. Org. Adriana da Silva Thoma, Maura Corcini Lopes. Edunisc: Santa Cruz. 2006.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REVISTA DA FENEIS. Surdos: um olhar sobre as práticas de educação. **Revista da FENEIS**, Rio de Janeiro, ano 4, n. 13, p. 29, jan.mar. 2002. Edição Especial.

MOVIMENTOS E LUTAS DAS COMUNIDADES SURDAS NO BRASIL

Maria Goreti Titoni Fraga*

INTRODUÇÃO

A comunidade surda se configura por proporcionar aos surdos, espaço e momentos de reflexão, discussão sobre a vida, o trabalho, as questões pessoais, a família, os estudos, enfim, espaços de partilha, de socialização, de integração e convívio entre eles. Estas comunidades possuem diferenças regionais em relação alimentação, vestuário, hábitos e situação socioeconômica e outras. É importante ressaltar que a comunidade surda não é constituída só de pessoas surdas, há também ouvintes: família, intérpretes, professores, amigos, que compartilham e tem os mesmos interesses. Ela vive num determinado local e todos buscam alcançar os objetivos comuns dos integrantes.

Para que possam entender as atividades realizadas em uma comunidade surda, se faz necessário esquecer a concepção frequente que a coloca como um ambiente que reúne pessoas *deficientes*, portadores de problemas na audição e na fala que se encontram para trocar informações sobre suas mazelas e infortúnios. Ao contrário disso, as Comunidades Surdas representam hoje o lugar para onde converge um público, cuja população é significativa se comparada à totalidade de brasileiros. A população surda discute seus interesses políticos e sociais, organizados de tal forma que, acima de uma suposta *deficiência*, busca garantir seus direitos através de movimentos e passeatas.

O presente artigo apresenta alguns movimentos das comunidades surdas do Brasil que vem tomando corpo em busca do reconhecimento como cidadãos de direitos e deveres, garantidos conforme a Convenção dos Direitos Humanos. Ao longo da história, a comunidade surda vem se reunindo para discutir propostas e possibilidades, conforme suas necessidades, enquanto pessoas bilíngues, bem como sua atuação direta e indireta na construção do País.

Segundo Strobel (2009), em seu arquivo de movimentos de comunidades surdas,

as comunidades surdas improvisam movimentos para defender a pedagogia surda, literatura surda, currículo surdo, história cultural, aceitação da língua de sinais e de valores culturais. O povo surdo vê nos movimentos uma possibilidade de caminhada política na luta de reconhecimento da língua de sinais (STROBEL, 2009, p. 83).

É a partir de um breve resgate, que se pretende mostrar a alguns dos movimentos dessa minoria linguística, utilizando-a como ferramenta capaz de proporcionar a reflexão sobre o abismo criado pelo preconceito, que mantém desigualdades e segrega movimentos legítimos de luta pela cidadania.

AS ORGANIZAÇÕES DOS SURDOS NO BRASIL

A um olhar direcionado ao ontem, é possível constatar que os surdos não param de lutar, através de passeatas e movimentos, com muitas tradições e organização das comunidades surdas em que fazem parte. Nas Associações de Surdos o espaço político é o mais conhecido e importante, lá estão alguns líderes e militantes surdos.

* Professora de Escola Pública de Educação Infantil e do Ensino Fundamental

Os surdos sofreram muito, foram perseguidos pelas pessoas ouvintes que exigiam única cultura através do modelo ouvintista e não os aceitavam.

Cada pessoa surda tem sua história própria e diferente, quando descobre sua identidade. Segundo Perlin (2006),

a história da educação dos surdos não é uma história difícil de ser analisada e compreendida, ela evoluiu continuamente apesar de vários impactos marcantes, turbulências e crises, mas também de surgimento de oportunidades (PERLIN, 2006, p. 5).

A comunidade surda, desestimulada pela proibição do uso da língua de sinais, tanto dentro quanto fora das escolas, passa por um período de isolamento que persiste até a década de 1960, quando se inicia uma fase de abertura e resgate da linguagem de sinais e da cultura surda para os surdos. Até o final do século XX e os primeiros anos do século XXI, consagrou-se o método oralista que tinha como base a reabilitação oral e auditiva. Esse método era aplicado em escolas ou em salas especiais em todo o Brasil. No Brasil, os movimentos sociais dos surdos vêm acontecendo em diversas áreas principalmente pelas organizações não governamentais (ONGs).

O surgimento das associações e os movimentos

Defensores da língua de sinais promoviam manifestações por todo o Brasil. Em decorrência disso, são fundadas as associações de surdos que têm como princípio oportunizar a integração do surdo em um espaço onde não exista repressão pelo uso de sua linguagem gestual-visual.

Estes espaços compõem a cultura, são produtos e processos de uma significação cultural, engendrada pelos homens. Os costumes vão sendo construídos, nessas instituições práticas e cotidianas de significações e ressignificações, mas este espaço não é cristalizado, apenas consolida os mecanismos e determinações do corpo docente, a língua que se deve falar, ocorrendo o cruzamento de culturas. Espaço onde esses indivíduos, para terem acesso à cultura e serem civilizados, precisavam submeter-se, por mais que tivessem uma língua diferente construída histórica e socialmente, pois no mercado linguístico escolar fica explícito o confronto social e simbólico, a língua autorizada é o português oral e escrito (ELIAS, 1994, p. 98).

Com a intenção de desarticular a antiga Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), cuja direção era composta apenas por pessoas ouvintes, em 1987, é fundada a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), dirigida apenas por surdos, fundamental ao crescimento da política surda.

Com 100 entidades filiadas, atualmente, a FENEIS funciona como órgão de integração dos surdos na sociedade, viabilizando convênios com empresas e instituições que utilizam a mão de obra surda, promovem e participam de debates, seminários, congressos nacionais e internacionais, sempre em defesa dos direitos dos surdos em relação à sua língua, à educação, aos intérpretes em escolas e estabelecimentos públicos, aos programas de televisão legendados e à assistência social, jurídica e trabalhista.

Estas foram importantes conquistas das comunidades surdas. Hoje, aos poucos, estão ocupando seus espaços no contexto sócio-histórico cultural do país, por meio das políticas públicas.

A Declaração de Salamanca, em 1994, declara que as escolas regulares com diretriz inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo

como princípio orientador de que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p. 330).

Sendo assim, a educação inclusiva passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular. Temos a regulamentação da LIBRAS (língua oficial de Sinais) pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, como língua oficial para todas as pessoas surdas do Brasil, estabelecendo com o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, sua inclusão como disciplina curricular.

O bilinguismo está estruturado da seguinte forma: língua de estruturação, a Língua de Sinais LIBRAS (primeira língua) e a língua escrita a língua Portuguesa (segunda língua).

Não se tem dúvida de que há dificuldade de inclusão para o aluno surdo em uma turma de ensino regular, com alunos ouvintes como foi determinado pela Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em janeiro de 2008, segundo o Ministério da Educação (MEC).

Nos dias 19 e 20 de maio de 2011, cerca de 4.000 surdos reuniram-se em Brasília/DF para fazer um movimento nacional em favor das Escolas Bilíngues para surdos. Esse movimento deu origem ao “Setembro Azul”, todos os surdos do Brasil foram mobilizados. Três datas importantes para comunidade surda são comemoradas no mês de setembro:

- Dia Nacional do Surdo, 26 de setembro, data que instituiu a Lei nº 1791, mas a Federação dos Surdos já comemora o dia internacional a cada 30 de setembro e escolhida em homenagem à fundação da primeira escola de surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), ocorrido, em 1857, no Rio de Janeiro. Neste dia de comemoração várias atividades sociais e políticas são feitas em todo o Brasil na defesa dos direitos dos surdos.
- Dia Mundial das Línguas de Sinais, no dia 10 de setembro, foram feitas várias atividades em todo o mundo com o propósito de valorizar o respeito e promover o reconhecimento das línguas de sinais em diferentes países, lembrando e recordando a marca que ficou da história dos surdos com a proibição das línguas de sinais obrigatória pelo Congresso de Milão, de 1880.
- A profissão de Tradutor e Intérprete de LIBRAS foi reconhecida, no dia 1º de setembro de 2010, pela Lei nº 12.319. Com formação, atuação, valorização dessa atividade. O intérprete professor tradutor de Português x Libras favorecerá uma integração linguística entre surdos e ouvintes e permitirá que a pessoa surda tenha pleno acesso aos meios de comunicação e entretenimento, tais como, jornais, revistas, livros, televisão, teatro, cinemas, entre outros.

O movimento de inserção das pessoas com deficiência na Universidade Metodista de São Paulo foi o nascimento de um projeto institucional de inclusão em setembro de 2005. O lema do movimento foi “NÃO SOMOS MELHORES NEM PIORES, SOMOS IGUAIS, MELHOR É A NOSSA CAUSA”. O objetivo principal do movimento foi o de garantir as condições de acesso e permanência das pessoas com deficiências na comunidade acadêmica. (UMESP, PPI, 2008-2012, p. 45).

Sabemos que os surdos, participantes ativos dessas comunidades, possuem uma cultura própria, cujas características peculiares, apesar dos regionalismos brasileiros, apresentam uma identidade:

a maioria das pessoas Surdas prefere um relacionamento mais íntimo com outra pessoa surda; suas piadas envolvem a problemática da incompreensão da surdez pelo ouvinte que geralmente é o “português” que não percebe bem, ou quer dar uma de esperto e se dá mal; o surdo tem um modo próprio de olhar o mundo onde as pessoas são expressões faciais e corporais. Como falam com as mãos, evitam usá-las desnecessariamente

e quando as usam, possuem uma agilidade e leveza que pode se transformar em poesia; Seu teatro já começa a abordar questões de relacionamento, educação e visão de mundo, própria das pessoas Surdas. Isso pode ser visto em peças que a Companhia Surda de teatro, no Rio de Janeiro, vem apresentando; os surdos, que frequentam esses espaços de Surdos, convivem com duas comunidades e cultura: a dos surdos e a dos ouvintes e precisam utilizar duas línguas a LIBRAS e a língua portuguesa. (FELIPE; MONTEIRO, 2007 p. 82).

Acreditamos que o relacionamento de surdo com surdo tem mais afinidade porque ambos têm a mesma identidade e a facilidade de comunicação.

Os povos surdos estão cada vez mais motivados pela valorização de suas “diferenças” e assim respiram com mais orgulho a riqueza de suas condições culturais e temos orgulho de sermos simplesmente autênticos “surdos”! (MIRANDA, 2001, p. 8).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O vislumbrar da realidade – mesmo que parcial – em que vive o surdo no Brasil é, antes de qualquer coisa, uma oportunidade para uma reflexão sobre o papel de cada um na sociedade.

As comunidades surdas, enquanto promotoras do bem estar, atuantes nas áreas física, psicológica, educacional, social e profissional de seus frequentadores e merecem, incontestavelmente, o reconhecimento de todos.

Necessário se faz ver maior atenção dispensada ao surdo e ao portador de deficiência auditiva no sentido de garantir-lhes o pleno desenvolvimento como cidadãos.

É importante registrar e divulgar os movimentos, pois os movimentos de surdos na rua para mostrar a sociedade os direitos surdos através das diferenças, isto é mostrar a realidade do mundo surdo que tem a identidade, a cultura e a língua.

Com todos os avanços e pesquisas que estão mostrando nos movimentos sociais dos surdos, eles estão buscando melhorias em todos os aspectos e áreas e alcançando com sucesso através de leis, como vimos nos movimentos acima colocados.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, Neiva Aquino. **História da língua brasileira de sinais**. Petrópolis/RJ: Editora Arara Azul, 2005. Disponível em: <www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 5 nov. 2012.
- ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1994.
- FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna S. **Libras em contexto**. 6ª. ed. Brasília: MEC, 2007.
- IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo demográfico de 2000.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. “**LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)**” (**Verbete**). Dicionário Interativo da Educação Brasileira. Educa Brasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2006.
- SOARES, Maria Aparecida Leite. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.
- SOUZA, Rainer. **A educação espartana**. Equipe Brasil Escola. História. 2012. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/historiag/a-educacao-espartana.htm>>. Acesso em: 5 nov. 2012.
- RESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436 de 24/04/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, D.O.U de 23/12/2005, Brasília.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências, D.O.U de 25/04/2002, Brasília.

QUADROS, R. M. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio educação de Surdos. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

Lei nº 1.791, que instituiu o Dia Nacional dos Surdos (1999). Disponível em: <<http://www.feneis.org.br>>. Acesso em: 3 de dez. de 2012.

UNIVERSIDADE METODISTA, **Projeto Pedagógico Institucional 2008-2012.** São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2008.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e luta de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília, UNESCO, 1994.

APÊNDICE

ARAGÃO, Gislei Frota (Org.). **Transtorno do espectro autista: concepção atual e multidisciplinar na saúde.** [livro eletrônico] Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

BATISTA, A. O.; CHIARAMONTE, T. C. CAPELLINI, S. A. **Compreendendo os transtornos específicos de aprendizagem. Compreendendo a Disortografia.** Vol. 2. Ribeirão Preto: Booktoy, 2019.

ILHA, S.E; LARA, C.C; CORDOBA, A.S. **Consciência fonológica: coletânea de atividades orais para a sala de aula.** Curitiba: Appris, 2017.

ILHA, S.E; LARA, C.C; CORDOBA, A.S. **Consciência fonológica: proposta de atividades escritas para a sala de sala de aula** [Recurso Eletrônico] Rio Grande, RS: Ed. FURG, 2022. Disponível em <http://repositorio.furg.br>

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.) **Educação e Inclusão: entendimentos, posições e práticas.** Blumenau: Edifurb, 2021.

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MASINI, Elcie F. Salzano. **Educação e Alteridade: Deficiências Sensoriais, Surdocegueira e Deficiências Múltiplas.** São Paulo, Vetor: 2011.

MERTZANI, Maria; TERRA, Cristiane Lima; DUARTE, Maria Auxiliadora Terra. **Currículo da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS: componente curricular como primeira língua.** [Recurso eletrônico] Rio Grande: Ed. FURG, 2020.

MORAIS, A. G. de. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

POKER, Rosimar Bortolini. Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado. São Paulo: Cultura Acadêmica Marília Oficina Universitária, 2013. https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf

SOARES, M. **ALFALETRAR: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

TERRA-FERNANDES, Cristiane Lima. Neurociências na formação docente e implicações para a educação bilíngue de estudantes surdos. **Tese.** Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Rio Grande – RS, 2018.

EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.br

ISBN 978-65-5754-178-4



9 786557 541784