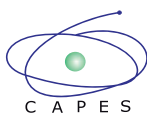


Avaliação, Formação Docente e Perspectivas da Educação Inclusiva

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR
ROSANE MICHELLI DE CASTRO
(ORG.)

Avaliação, Formação Docente e Perspectivas
da Educação Inclusiva: Eixos do Atendimento
Educativo Especializado

Marília
2012



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

Diretor: Dr. José Carlos Miguel

Vice-Diretor: Dr. Marcelo Tavella Navega

Produção editorial

Maria Rosângela de Oliveira

Copyright© 2012 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

Fernando José Bárcena Orbe (Universidad Complutense de Madrid - Espanha)

Itala Maria Loffredo D'Ottaviano (Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)/Brasil)

Licínio Carlos Viana da Silva Lima (Universidade do Minho - Portugal)

Mario Ariel González Porta (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Brasil)

Myriam Mônica Southwell (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales - FLACSO - Argentina)

Paulo Borba Casella (Universidade de São Paulo/USP-Brasil)

Susana Frisancho Hidalgo (Pontifícia Universidad Católica/Peru - Peru)

Walter Omar Kohan (Universidade do Estado do Rio de Janeiro UERJ - Brasil)

Comissão Científica

José Luis Bizelli (Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara - SP)

Andrea Jimena Viera Gómez (Facultad de Psicología da Universidad de la República - Montevideo - Uruguay)

Lázara Cristina da Silva (Universidade Federal de Uberlândia - UFU/Uberlândia - MG)

Parecer

Elieuzza Aparecida de Lima (Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília - SP)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - Unesp - campus de Marília

A945 Avaliação, formação docente e perspectivas da educação inclusiva : eixos do atendimento educacional especializado / Manoel Osmar Seabra Junior, Rosane Michelli de Castro (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.
224 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) - volume 2
Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-7983-310-6
DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-310-6>
1. Educação especial. 2. Inclusão em educação. 3. Professores - Formação. 4. Prática de ensino. I. Seabra Junior, Manoel Osmar. II. Castro, Rosane Michelli de. III. Título. IV. Série.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Apresentação da Coleção	7
Prefácio	9
Apresentação	13

PARTE I PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Capítulo 1 - A Educação Física na Prática Inclusiva Gládis Amélia de Almeida; Manoel Osmar Seabra Junior; Denise Ivana de Paula Albuquerque.	17
Capítulo 2 - Inclusão da Criança com Surdez na Educação Infantil: Estudo de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) na cidade de Marília – SP Neuza Sueli Corrêa da Silva; Rosimar Bortolini Poker	33

PARTE II FORMAÇÃO DO DOCENTE: REALIDADES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Capítulo 3 - O Perfil do Professor Coordenador na Perspectiva Inclusiva Kéren Hapuque Cabral de Marins; Antônio dos Reis Lopes Mello	59
Capítulo 4 - Formação de Educadores e Educação Inclusiva: uma Relação Dialógica na Contemporaneidade Carina Escabora; Fabiana Cristina de Souza Stesse.	81
Capítulo 5 - Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: as Propostas Legais à Prática Cotidiana Rita de Cássia Oliveira da Fonseca; Carmen Sílvia B. F. Carvalho	101

Capítulo 6 - Perspectivas de Professores de Salas Regulares Acerca da Inclusão de Alunos com Surdocegueira Simara Pereira da Silva; Denise Cintra Villas Boas	115
--	-----

PARTE III
AValiação: Estratégias e Recursos Aplicados
NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Capítulo 7 - A Avaliação Diagnóstica de Alunos com Suspeita de Deficiência Intelectual em uma Escola Municipal Ana Paula Almeida Costa; Simone Ghedini Costa Milanez	137
---	-----

Capítulo 8 - Dislexia: Dificuldades dos Alunos com Dislexia no Processo de Alfabetização Cláudia Viviane Leandro Rodrigues; Ana Cláudia Figueiredo Frizzo	153
--	-----

Capítulo 9 - A Avaliação do Aluno com Deficiência Intelectual Incluso no Ensino Regular: uma Análise Angélica Furtado de Almeida; Rosane Michelli de Castro	175
--	-----

Capítulo 10 - Altas Habilidades de Aprendizagem: Mitos e Realidades que Permeiam o Processo de Desenvolvimento dos Superdotados Aline Luiza da Silva Bidóia; Paulo Sérgio Teixeira do Prado	193
--	-----

Sobre os autores.	213
---------------------------	-----

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A Coleção intitulada *Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* trata-se de uma obra constituída por seis volumes que tem por finalidade retratar, nacionalmente, os melhores trabalhos de monografias apresentados no Seminário Presencial *Atendimento Educacional Especializado na Educação Inclusiva: possibilidades e desafios do Séc XXI*, do curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na perspectiva da educação inclusiva. Esse curso, realizado na modalidade a distância (*Lato Sensu*) pelo Departamento de Educação Especial, da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP – Câmpus de Marília/SP, foi financiado com recursos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, sob interveniência da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, Universidade Aberta do Brasil – UAB e Ministério da Educação – MEC.

Após processo seletivo das monografias, submetidas a uma Comissão Científica composta por renomados pesquisadores brasileiros, os seis volumes em questão foram organizados por profissionais vinculados a diversas instituições nacionais de ensino superior. Os volumes trazem importantes contribuições para pensar a materialização da escola inclusiva, no que tange às temáticas: políticas educacionais; formação de professores; organização de práticas pedagógicas especializadas; e acessibilidade aplicada ao Atendimento Educacional Especializado, além de compartilhar aspectos introdutórios sobre a organização do trabalho científico em Educação

Especial, referência utilizada na concretização desta obra pelos diferentes autores e co-autores envolvidos.

Orientada por tais temáticas, essa Coleção convida o leitor a refletir sobre os inúmeros desafios do sistema público de ensino rumo à consolidação da educação inclusiva, uma vez que os volumes apresentam os modos singulares como os professores e/ou profissionais da rede pública de ensino do país, em processo de formação continuada, discutiram temas conflitantes, por vezes antagônicos, que perpassam a compreensão sobre o papel da Educação Especial no sistema educacional brasileiro. Para tal, a comunicação assíncrona, o espaço cibernético e o letramento digital, por intermédio da modalidade de ensino a distância, possibilitaram retratar a compreensão dos autores acerca dos temas enfatizados nesta obra. Por acreditarmos no caráter dinâmico do saber científico e no movimento de transformação dos sujeitos, como fruto das relações sociais mediadas, compartilhamos essa Coleção com a expectativa de que possa contribuir e fomentar reflexões e práticas direcionadas à edificação da escola que acolhe, reconhece e enfrenta as diferenças presentes em seu contexto.

Claudia Regina Mosca Giroto
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Editoras

PREFÁCIO

Diante do número crescente de matrículas, no ensino comum, de alunos com algum tipo de deficiência, isto é, que apresentam necessidades educacionais especiais, os textos selecionados para compor este volume se justificam na medida em que contribuem para fomentar o diálogo entre professores e estudiosos da Educação, na provisão de ações educacionais comprometidas com o alunado, independentemente de diferenças que este último venha a apresentar. Nessa direção, o conjunto de capítulos procura retratar os resultados do desenvolvimento de estudos, sejam eles empíricos ou de revisão bibliográfica, que relatam experiências concretas direcionadas para a reflexão e a consolidação de pressupostos da Educação Inclusiva no cenário educacional brasileiro.

O compartilhar da produção decorrente de monografias de professores da rede pública de ensino, inscritos no curso de “Especialização em Atendimento Educacional Especializado, na modalidade a distância”, promovido pelo Departamento de Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista - Unesp, campus de Marília, se constitui para os leitores uma possibilidade concreta de se aprofundar em questões pontuais e recorrentes no cotidiano da escola, em particular da escola pública, espaço institucional destinado à veiculação do saber historicamente construído.

Por muito tempo a instrução educacional de alunos com deficiência ocorreu fortemente em espaços segregados de ensino e exclusivos para o

atendimento educacional dessa demanda escolar. A revisão de políticas públicas, face aos avanços científicos, permitiu a provisão de outras formas diferenciadas de aprendizagem e de participação efetiva desses alunos no universo das salas de aula comum da escola, tendo a caracterização desse público ampliada para os alunos com altas habilidades ou transtornos globais do desenvolvimento. Isso posto, desafios se apresentam cotidianamente aos profissionais e aos pesquisadores da área educacional, que buscam rever aspectos curriculares com ênfase na oferta de diferentes formas de ensino que promovam o progresso acadêmico de tais alunos. Por essa perspectiva, a análise da seara de conceitos e conhecimentos que envolvem à Educação Inclusiva, quer seja de natureza normativa, científica ou bibliográfica, se faz igualmente importante para subsidiar aspectos teóricos e instrumentais para o provimento de ações educativas no âmbito escolar.

A organização dos textos deste volume destaca a preocupação dos autores no aprofundamento de questões vivenciadas no cotidiano escolar e indica direcionamentos interessantes para o debate da Educação Especial, evidenciando a sua complexidade ao abranger áreas de conhecimento distintas que favorecem a organização do trabalho docente no ambiente escolar.

Como será possível notar no decorrer das leituras, a seleção dos textos foi realizada com a finalidade de ampliar as discussões da área pedagógica, com vistas a fomentar o debate e a reflexão diante de um conjunto de conhecimentos conceituais e operacionais, que envolve a escolarização de alunos que necessitam de ajustes curriculares no sistema educacional. Tal ação refrata e reflete uma visão crítica na análise de propostas de formação continuada na atuação profissional no contexto educacional inclusivo, na reorganização das práticas pedagógicas, nas considerações sobre diferentes modelos relacionados à avaliação educacional, na revisão dos conhecimentos de áreas complementares, na organização da escola e nas concepções de ensino que embasam os discursos da comunidade escolar - temas resgatados neste livro.

A preocupação em socializar a trajetória dos estudos elaborados por alunos do curso de especialização supracitado evidencia o compromisso público de disseminar as ações desenvolvidas em convênio firmado entre a Unesp e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão (SECADI), com apoio das agências governamentais, Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Universidade Aberta do Brasil (UAB) e Ministério da Educação (MEC). Nesse direcionamento, nota-se a importância dos apoios concedidos para a consolidação de propostas dirigidas à melhoria do ensino público para um segmento populacional que, há até bem pouco tempo, permanecia marginalizado no processo de escolarização dentro do espaço educacional comum, face ao pouco crédito na sua capacidade de desenvolvimento, na formação autônoma e emancipação social. A implantação da Educação Inclusiva implica necessariamente na efetivação de mudanças conceituais e operacionais, pois indica o reconhecimento dos limites e possibilidades de atuação de uma escola que se propõe a congregar alunos, oferecendo respostas educacionais às suas diferenças.

Em tempos de banalização ou do enfraquecimento da oferta de formação específica para o ensino de uma população educacionalmente diversa, o desafio, ou melhor dizendo, o compromisso está posto. Agora se espera que as ideias defendidas no conjunto dos capítulos que constituem este livro contribuam para que seus leitores reconheçam a importância das ações e procedimentos da Educação Especial para a efetivação da Educação Inclusiva.

Dra. Lúcia Pereira Leite

Faculdade de Ciências - Unesp/Campus Bauru - SP

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR &
ROSANE MICHELLI DE CASTRO (ORG.)

APRESENTAÇÃO

Este livro Avaliação, Formação Docente e Perspectivas da Educação Inclusiva, destina-se a profissionais da educação especial e Inclusiva, entre outros que queiram conhecer sobre as práticas pedagógicas acerca do atendimento educacional especializado.

Em uma área ainda carente de publicações, o intuito deste livro é disseminar as informações e resultados das produções decorrentes de pesquisas geradas por profissionais que vivenciam o atendimento educacional especializado nas mais diferentes realidades do nosso País.

O assunto é tratado em três diferentes seções, que abordam as práticas pedagógicas, a formação docente e a avaliação do processo educacional. Para confecção de cada capítulo foram reunidas informações dispersas em literaturas nacionais e internacionais, subtraídas de diferentes periódicos da área em questão, compondo o aporte teórico às problematizações implícitas em cada capítulo.

O livro é um importante referencial para profissionais e professores que queiram atuar com o atendimento educacional especializado.

Organizadores

PARTE I
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

CAPÍTULO 1

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÁTICA INCLUSIVA

Gládis Amélia de Almeida
Manoel Osmar Seabra Junior
Denise Ivana de Paula Albuquerque

INTRODUÇÃO

Na atualidade, o movimento de acessibilidade desencadeado, além de proporcionar o ingresso em órgãos de ensino, tem como finalidade estender essa possibilidade à vida diária do cidadão com deficiência.

Pretende que barreiras arquitetônicas sejam derrubadas, permitindo que a pessoa com deficiência possa utilizar o transporte coletivo, locomover-se na rua, ter acesso aos locais onde são desenvolvidas atividades culturais e de lazer. Mais do que isso, almeja derrubar as barreiras invisíveis, pois os efeitos do comprometimento parecem ultrapassar os limites do corpo.

Em nossa cultura, a debilidade da saúde, da beleza e da autonomia, como sugere Albright (1997), é uma marca da deficiência. Dessa forma,

reações diversas surgem, quando uma pessoa se depara com um indivíduo com deficiência, como um cadeirante, por exemplo.

As diferenças físicas ou um desenvolvimento perceptivo diferente ocasionam, frequentemente, a exclusão do belo, saudável e autônomo, ou seja, a diferença é caracterizada pelo fato de não pertencer aos parâmetros de normalidade construídos pela sociedade. No entanto, a pessoa com deficiência é capaz de usufruir de uma vida plena, desde que sejam feitas as adaptações necessárias.

Sendo assim, existem muitas discussões sobre os meios de levar mais informações acerca do valor da atividade física para a saúde e qualidade de vida da população em geral (NAHAS, 2001). No Brasil, as tentativas de implantar espaços adequados para a atividade motora adaptada para crianças e jovens são recentes. A atividade física regular como meio de alcançar condições satisfatórias de aptidão física relacionada à saúde, para essa população, é algo raro. Para que se possa chegar a essa situação, é necessário que haja espaços físicos sem barreiras arquitetônicas, com foi citado anteriormente, conhecimentos das técnicas de orientação e mobilidade do cego, da língua dos surdos e, principalmente, o respeito à alteridade presente entre as pessoas.

A política da educação, desde 1996, já apresenta proposta para a inclusão com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96). Isso ocorre como resultado de um movimento iniciado em 1949, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem. O processo tem seguimento através de discussões a respeito do Estatuto da Pessoa com Deficiência, criado em 2007. Nesse aspecto, a política vigente defende a participação de pessoas cegas, surdas, com deficiência mental ou física em programas oferecidos à comunidade em geral. Esses programas devem atender a diversas pessoas, oferecendo espaço de integração social.

Mas, além dos espaços de integração social, deve-se ter possibilidade de respeitar as necessidades específicas de cada aluno, promovendo a cultura da atividade física para a saúde e uma melhor qualidade de vida ativa no ensino/aprendizagem focada, em primeiro lugar, no esporte, na recreação e na dança, para que ele possa participar de qualquer outro espaço de

lazer. Essa postura é advinda de uma extensa rede de atitudes nos âmbitos político, profissional, social e pessoal.

Diante desse paradigma, algumas questões e controvérsias levam a uma reflexão sobre as possibilidades e benefícios da Educação Física para alunos com deficiência, no contexto escolar. Para tanto, proporcionar o desenvolvimento integral implica a ajuda para que o aluno consiga atingir a adaptação, para o movimento; o equilíbrio, conforme suas possibilidades de ação; a participação, com independência e autonomia em ambientes diversos. Permitir que o aluno utilize sua habilidade motora propiciará segurança e meios para que possa participar das atividades propostas a ele, não restringindo a grupos específicos.

A falta de acessibilidade reflete o desinteresse em que pessoas com deficiência possam praticar atividades desportivas. Sendo assim, faz-se suscitar o repensar e questionar: qual o papel da Educação Física escolar, no processo de inclusão dos alunos com deficiência? Que aspectos deveriam conter as práticas pedagógicas da Educação Física, de forma a possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência?

Nesse panorama, o investimento em formação profissional daqueles que irão aplicar as leis voltadas para o lazer, esporte e recreação pode ser uma perspectiva de mudança de comportamento relativo à inatividade de pessoas com deficiência. São os profissionais de Educação Física e áreas afins que podem apoiar a cultura do lazer esportivo, em prol de um estilo de vida ativo desses indivíduos, fornecendo o suporte teórico e prático, de sorte a facilitar o entendimento, um maior conhecimento e alternativas que mudem a forma de olhar e interagir com crianças e jovens com deficiência.

A Educação Física Escolar nos permite investigar diferentes aspectos de nossa prática profissional, e esta tem o papel de integrar, de introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzir e transformar um instrumento para usufruir de melhoria da qualidade de vida e, assim, integrando-o não só com seu corpo, mas junto aos outros, respeitando seus limites, interesses e diferenças. Tais conhecimentos o levam a ser cidadão mais flexível e não instrumento de exclusão e discriminações (DARIDO, 2009).

Sob essa ótica, a discussão de uma escola para todos tem suscitado inúmeros debates sobre programas e políticas de inserção de alunos com deficiência. O grande entrave está centrado na questão de como promover a inclusão na escola, de forma responsável e competente. Diante desse contexto, o objetivo mais amplo proposto neste artigo é analisar, na prática inclusiva, o papel da Educação Física para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, revelando as limitações e as possibilidades de aprendizagem. E, em específico, verificar como as práticas pedagógicas podem possibilitar o desenvolvimento integral dos alunos com deficiência e se relacionar aos aspectos éticos, pessoais, legais da educação inclusiva para a área de Educação Física.

ABORDAGENS TEMÁTICAS

A população que possui algum tipo de deficiência é “nominada” portadora de uma necessidade específica e recebe vários conceitos.

Muitas vezes, essas “nomeações” são cheias de palavras requintadas, como afirma Silva (1997, p.15): “[...] expressões rebuscadas que reproduzem, de forma inversa, a mesma atitude preconceituosa, desta vez em seu disfarce benevolente.”

A expressão “pessoas com deficiência”, empregada neste estudo, ilustra o tema no âmbito da Atividade Motora Adaptada. Com essa designação, pretende-se ressaltar a necessidade, comum a esses grupos, de conquistar espaços para o lazer esportivo, desenvolvendo uma identidade cultural de vida ativa.

Alunos com necessidades educativas especiais caracterizam-se pela apresentação de maiores dificuldades no aprendizado, em relação aos demais alunos. Para superar essas dificuldades, é necessário desde remover barreiras arquitetônicas até alterar matrizes curriculares. Essas dificuldades podem ter origem no convívio sociofamiliar, em práticas metodológicas didáticas inadequadas, entre outras.

Sobre essa questão, a resolução CNE/CEB nº2 (BRASIL, 2001) refere, em seu Art. 2º: “Os sistemas de ensino devem **matricular todos os alunos**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos

com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”.

O MEC, além dos termos mencionados para tratar de grupos específicos, publicou o Decreto nº 7611 (BRASIL, 2011), que traz as seguintes orientações:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

- I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
- II - aprendizado ao longo de toda a vida;
- III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;
- IV - garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;
- V - oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;
- VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e
- VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

O decreto ainda define:

§ 1º Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

MARCO HISTÓRICO E LEGAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A luta pelos direitos de igualdade social das pessoas com deficiência é o marco inicial da inclusão escolar, em nossa sociedade. Sabe-se que a maioria dos direitos conquistados por um povo remete à educação, e não foi diferente nesse aspecto. Anteriormente ao século XX, a ideia de inclusão era inexistente, de modo que a maioria das pessoas sequer tinha direito e/ou condições para frequentar a escola. Já no século XX, verifica-se

a segregação social e escolar. As pessoas começam a ter um acesso maior à escola, no entanto, as classes sociais são homogêneas.

Difícilmente os alunos pobres tinham contato com alunos de classes mais altas da sociedade, ou seja, a interação entre as classes mais baixas e a classe dominante não existia. Na segunda metade do século XX, começam a surgir as chamadas “escolas especiais” e, posteriormente, as classes especiais dentro das “escolas comuns”. O surgimento dessa modalidade de ensino, que não gera uma real inclusão, criou uma “aberração” pedagógica, pois dividiu a educação em duas modalidades, indo na contramão das propostas inclusivas que conhecemos.

Na década de 70, as escolas regulares começam a aceitar alguns alunos com deficiência em salas comuns, contanto que esse aluno conseguisse adaptar-se aos métodos de ensino impostos. Essa adaptação do aluno raramente acontecia, porque essa adaptação era de sua incumbência do mesmo. Somente no final da década de 80, após a nova Constituição Federal de 1988, é que vemos os primeiros e verdadeiros movimentos em direção à educação inclusiva, no Brasil, pois passa a existir somente um tipo de educação e esta é para todos, sem exclusão de classes sociais, raça e cor.

Cabe lembrar que eventos contribuíram nesse sentido, sem os quais não teríamos avanços, em nível teórico ou prático, sobre a inclusão escolar. Declarações internacionais, formuladas por organismos pertencentes à ONU (UNESCO e Oficina do Alto Comissariado de Direitos Humanos), representam importantes marcos legais para a educação inclusiva. A ONU (Organização das Nações Unidas) foi fundada em 24 de outubro de 1945, por 51 países-membros, emergindo de um contexto histórico marcado pelas duas grandes guerras mundiais, trazendo em seu bojo objetivo de paz, de cooperação internacional e de fortalecimento de valores democráticos.

A primeira dessas declarações é a Declaração Universal de Direitos Humanos, propalada pela ONU, em 1948, que apontava para garantia dos direitos a liberdade, a igualdade e a dignidade para todo ser humano, a despeito da raça, sexo, origem nacional, social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição. Um desses direitos básicos é o direito à educação.

A Declaração de Salamanca foi fruto também do trabalho da UNESCO, com o fim de estabelecer uma diretriz comum para a inserção da criança com necessidades educacionais especiais. O foco situa-se justamente na população-alvo da inclusão escolar, que são as crianças com deficiências. Essa declaração culminou no documento das Nações Unidas – “Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências”, o qual requer que os Estados assegurem a educação de pessoas com deficiências como parte integrante do sistema educacional (UNESCO, 1994, p.1). No Brasil, essa declaração certamente serviu como fio condutor do que viria a se consolidar como “Política Nacional para Inclusão das Crianças com Necessidades Especiais” e na elaboração de todas as leis relacionadas à educação especial. A “Convenção da Guatemala”, convenção interamericana, de 1999, prevê a eliminação de todas as formas de discriminação contra a pessoa com deficiência, e também foi assinada pelo Brasil.

Freire (*apud* MARQUES et al., 2006), a respeito da inclusão, salienta que é muito importante na educação a inclusão do outro sujeito, de forma independente, criativa, solidária e construtora da sua própria história. Uma proposta libertadora e inclusiva exclui tudo que dificulta a inclusão e propicia o olhar para a construção coletiva do conhecimento e do relacionamento humano.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Em se tratando da inclusão do aluno com deficiência na escola regular e nas aulas de Educação Física, tem havido discussões e controvérsias. Na sociedade em que vivemos, essas pessoas são consideradas incapazes e ineficientes. Sob o novo paradigma da inclusão, elas têm que ser vistas e aceitas pelas suas possibilidades e não pelas suas incapacidades. Para Carmo (2002), cada vez menos pessoas estão sendo envolvidas nas aulas de Educação Física, isto é, tendo oportunidades somente aqueles que são mais aptos, os melhores e os mais próximos do mundo dos iguais. A Educação Física vem resgatar uma educação para todos, principalmente no que se refere aos alunos que apresentam necessidades especiais, permanentes ou não. Assim, oferecem-se oportunidades ao aluno de conhecer suas

possibilidades e vencer seus limites, facilitando a sua participação sempre que possível nas aulas de Educação Física, promovendo a interação entre todos os alunos.

A atividade esportiva adaptada é um ponto relevante para o comprometimento da Educação Física, com o direito à prática destas atividades por pessoas deficientes e, em específico, integrando crianças e jovens deficientes em programas de esporte, recreação e cultura. A defesa deste direito tem ênfase a partir do final da década de 1970 quando documentos internacionais lançam as diretrizes e orientações a serem adotadas na ampliação de oportunidades de inclusão social das pessoas deficientes (OLIVEIRA, 2003). Destaca-se o ano de 1981, declarado *ano internacional da pessoa deficiente* onde são traçadas orientações e diretrizes a serem seguidas pelos países que cultuam essa prática.

A Educação Física Adaptada (ou atividade motora adaptada) é uma das vertentes que permite trabalhar com os conceitos de desenvolvimento global do ser, possibilitando que as pessoas que têm acesso e oportunidade escassa não sejam instrumentos de exclusão e discriminação.

A trajetória da Atividade Motora Adaptada (AMA) como manifestação de uma área do conhecimento é recente. Entretanto, temos registros esporádicos de grupos esportivos que se reuniam em épocas distantes. Os acontecimentos marcantes como registros históricos datam do século XX. Em 1934, eventos importantes acontecem para o esporte dos surdos; em 1960, para os deficientes físicos, e, em 1968, para pessoas com deficiência mental.

Educação Física Adaptada “[...] é uma área da Educação Física que tem como objeto de estudo a motricidade humana para as pessoas com necessidades educativas, adequando metodologias de ensino para o atendimento às características de cada portador de deficiência, respeitando suas diferenças individuais.” (DUARTE; WERNER, 1995, p. 9). Podemos encontrar alguns autores que entendem o termo Educação Física Especial como a Educação Física para pessoas deficientes. Outros ainda consideram o termo Educação Física Adaptada, Atividade Motora Adaptada e Educação Física Especial com o mesmo significado (PEDRINELLI, 1994).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na realização deste estudo, a metodologia utilizada constituiu-se de pesquisa bibliográfica, pelo fato de ter como principal finalidade desenvolver, esclarecer e tentar relacionar conceitos. Esse tipo de pesquisa tem por objetivo oferecer maiores informações sobre determinado assunto, facilitar a delimitação de uma temática de estudo, definir os objetivos ou formular as hipóteses de uma investigação ou, ainda, descobrir um novo enfoque para o estudo que se pretende realizar (SILVA; SCHAPPO, 2002, p.54).

Para a análise, será utilizada a abordagem qualitativa. Segundo Deslandes (1994), a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir a sua representatividade, porém, a amostragem boa é aquela que possibilita abranger a totalidade do problema investigado, em suas múltiplas dimensões.

RESULTADOS

De acordo com Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada para pessoas com deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento e visando a atender às necessidades de seus educandos.

Os mesmos autores referem que tais adequações envolvem adaptação de material e sua organização, na aula: tempo disponível espaço e recursos materiais; adaptação no programa: planejamento, atividades e avaliação; aplicar uma metodologia adequada à compreensão dos educandos, usando estratégias e recursos que despertem neles o interesse e a motivação, através de exemplos concretos, incentivando a expressão e criatividade; adaptações de objetivos e conteúdos: adequar os objetivos e conteúdos, quando forem necessários, em função das necessidades educativas, dar prioridade a conteúdos e objetivos próprios, definindo mínimos e introduzindo novos, quando for preciso.

Percebe-se a preocupação quanto a uma Educação Física voltada para o desenvolvimento integral do ser humano, mediada pelas questões socioculturais, sugerindo a visualização do ser humano em sua totalidade.

Darido (2009, p. 15) alude à tendência *Saúde Renovada*, “[...] por incorporar princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio cultural”, sugerindo que o objetivo da Educação Física na escola seja o de ensinar os conceitos básicos da relação entre atividade física, aptidão física e saúde.

A abordagem Saúde Renovada procura atender a todos os alunos, sobretudo os que mais necessitam, como os sedentários, os de baixa aptidão física, os obesos e as pessoas com deficiência, confirmando assim a sua utilidade nas aulas de Educação Física.

O Ministério da Educação e do Desporto, por meio da Secretaria de Ensino Fundamental, seguindo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei número 9394/96 (BRASIL, 1996), baseados no modelo educacional espanhol, elaborou os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), incluindo documento específico destinado à área da Educação Física (BRASIL, 1998).

Sua principal finalidade é mostrar alternativas às propostas curriculares dos Estados e municípios, bem como fornecer subsídios e possibilidades para a atuação e a prática docente, ou seja, os PCNs devem auxiliar os professores a refletirem e organizarem seu próprio trabalho pedagógico.

Darido (2004) aponta três aspectos relevantes na proposta dos PCNs - área Educação Física: o princípio da inclusão, as dimensões atitudinais, conceituais e procedimentais dos conteúdos e os temas transversais.

No princípio da inclusão, a proposta destaca uma Educação Física dirigida a todos os alunos, sem discriminação, portanto, com as seguintes características: desenvolver um ensino inclusivo pode ajudar a superar o já referido histórico da disciplina – que, em muitos momentos, se pautou em distinguir indivíduos aptos e inaptos. Deve-se levar em conta também que, mesmo alertados para a exclusão de grande parte dos alunos muitos professores apresentam dificuldades em refletir e modificar procedimentos e atividades excludentes, devido ao enraizamento de práticas como essa. Quando o professor desenvolve efetivamente uma atividade inclusiva? Quando apoia, estimula, incentiva, valoriza, promove e acolhe o estudante (DARIDO, 2004). Dessa forma, as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas, afetivas e políticas foram reavaliadas e enfatizadas, concebendo

o aluno como ser humano integral, propondo objetivos educacionais mais amplos e pressupostos pedagógicos mais humanos.

Com referência aos conteúdos, o papel da Educação Física ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas inclui também os seus valores subjacentes, quer dizer, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal). E, finalmente, busca garantir o direito do aluno de saber por que ele está realizando este ou aquele movimento, isto é, quais conceitos estão ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual).

Na perspectiva do documento, os conteúdos são os meios pelos quais o aluno deve analisar e abordar a realidade, de modo que, com isso, possa ser construída uma rede de significados em torno do que se aprende na escola e do que se vive. Na Educação Física escolar, por conta de sua trajetória histórica e da sua tradição, a preocupação do docente centraliza-se no desenvolvimento de conteúdos de ordem procedimental. Entretanto, é preciso superar essa perspectiva fragmentada, envolvendo, igualmente, as dimensões atitudinal e conceitual. Conforme Ferraz (1996, p. 17), essas dimensões podem ser entendidas da seguinte maneira, na Educação Física:

A dimensão procedimental diz respeito ao saber fazer [...]. No que diz respeito à dimensão atitudinal, está se referindo a uma aprendizagem que implica na utilização do movimento como um meio para alcançar um fim, mas este fim não necessariamente se relaciona a uma melhora na capacidade de se mover efetivamente. Neste sentido, o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e suas limitações [...]. [A dimensão conceitual] [...] significa a aquisição de um corpo de conhecimentos objetivos, desde aspectos nutricionais até sócio-culturais como a violência no esporte ou o corpo como mercadoria no âmbito dos contratos esportivos.

Na prática concreta de aula, significa que o aluno deve aprender a jogar queimada, futebol ou basquetebol, mas, juntamente com esses conhecimentos, deve saber quais os benefícios de tais práticas, por que se pratica tais manifestações da cultura corporal hoje, quais as relações dessas atividades com a produção da mídia televisiva, imprensa, dentre outras

questões. Nesse sentido, mais do que ensinar a fazer, o objetivo é que os alunos obtenham uma contextualização das informações como também aprendam a se relacionar com os colegas, reconhecendo quais valores estão por trás de tais práticas.

O discurso dos PCNs trata sobre a cidadania, compreendendo a escola como um dos espaços possíveis de contribuição para a formação do cidadão crítico, autônomo, reflexivo, sensível e participativo. E, na perspectiva de consolidar tal objetivo, o documento apresenta como temática central os temas sociais emergentes, indicando-os como questões geradoras da realidade social e que, por conseguinte, necessitam ser problematizados, criticados, refletidos e, possivelmente, encaminhados. Tais temas são chamados de Temas Transversais, pois podem e devem ser trabalhados por todos os componentes curriculares. Os temas desenvolvidos relacionam-se às seguintes problemáticas: Ética; Meio Ambiente; Trabalho e Consumo; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural e Saúde, ou outros temas que se mostrem relevantes.

O tema transversal “Saúde” apresenta limitações, ao se tentar defini-lo de maneira estanque e conclusiva, porque, quando se fala em saúde, não podemos deixar de considerar seus fatores de influência e determinação: o meio ambiente, os aspectos biológicos, socioeconômicos, culturais, afetivos e psicológicos.

Na Educação Física, a saúde esteve historicamente ligada à área, muito embora tal ligação estivesse voltada ao caráter eminentemente biológico e informativo. Superando essa perspectiva histórica a partir desse novo enfoque trazido pelos PCNs (BRASIL, 1998), a Educação Física necessita refletir sobre o conceito de saúde de maneira mais ampla, de modo que as dimensões social, psicológica, afetiva e cultural também sejam privilegiadas.

Reconhecer, portanto, o papel da influência da mídia ligada à saúde e à atividade física vincula-se à função do professor de Educação Física, responsabilizando-o por fazer uma leitura crítica do cenário atual. Afinal, abrindo um jornal, lendo uma revista ou assistindo à TV, insistentes são os apelos feitos em prol da atividade física. A mídia não descansa; quer vender roupas esportivas, propagandas de academias, tênis, aparelhos

de ginástica e musculação, vitaminas, dietas..., uma espécie infundável de materiais, equipamentos e produtos alimentares que, por trás de toda essa “parafernália”, impõem um discurso do convencimento de um corpo belo, saudável e, em sua grande maioria, de melhor saúde. Por isso, tem-se a impressão, atualmente, de que atividade física e saúde são sinônimas (CARVALHO, 1995).

Com esse pensamento, cabe ao professor de Educação Física identificar o contexto da saúde na área, construindo e incentivando discussões e reflexões que possibilitem ao aluno fazer uma leitura crítica do meio em que está envolvido. Vale ainda discutir sobre as “dores do dia seguinte”, ou seja, as sensações frequentes entre os “atletas de final de semana”, sobre como capacitar o corpo a perceber seus limites, evidenciando práticas corporais que trabalhem com essas questões. Além disso, situações de estresse, presentes na sociedade contemporânea, fazem-nos refletir sobre as possibilidades das aulas de Educação Física nos diversos setores da saúde: promoção, prevenção e recuperação (FERREIRA; RAMOS, 2000).

Na verdade, os professores, em geral, e os professores de Educação Física, em particular, ainda enfrentam inúmeras dificuldades com o trato da transversalidade. Como organizar as aulas tendo como tema o meio ambiente, a pluralidade cultural e a orientação sexual, sem perder a sua especificidade? Não temos ainda tradição na reflexão e encaminhamento de tais questões, mas reconhecemos que são fundamentais para a formação do cidadão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Práticas históricas conhecidas levaram à extinção e à exclusão social de seres humanos considerados não produtivos, sendo necessário que sejam descartadas da sociedade humana. E descartá-las não significa apenas não praticá-las. Requer mudança de postura e adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido modificado se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos com deficiência fossem dignos de piedade. A dignidade humana não permite discriminação. Ao contrário, exige que os direitos de igualdade de oportunidades sejam respeitados.

O respeito à dignidade da qual se reveste todo ser humano impõe-se como base e valor fundamental de todo estudo e ações práticas direcionadas ao atendimento de alunos com deficiência, independentemente da forma em que tal se manifesta. A vida humana se enriquece, quando construída e experimentada tomando-se como referência o princípio da dignidade. Conforme esse princípio, toda e qualquer pessoa é digna e merecedora de respeito de seus semelhantes e tem o direito a boas condições de vida e à oportunidade de realizar seus projetos. Juntamente com o valor fundamental da dignidade, impõe-se o da busca da identidade. Trata-se de um caminho nunca suficientemente acabado. Todo cidadão deve, primeiro, tentar encontrar uma identidade inconfundivelmente sua. Para simbolizar a sociedade humana, podemos utilizar a forma de um prisma, que em cada face representa um modo de realidade. Assim, é possível que, para encontrar sua identidade específica, cada cidadão precise encontrar-se como pessoa, familiarizar-se consigo mesmo até que, finalmente, tenha uma identidade, um rosto humanamente respeitado. Essa reflexão favorece o encontro das possibilidades, das capacidades de que cada um é dotado, facilitando a verdadeira inclusão.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, A.C. *Choreographing difference: the body and identity if contemporary dance*. Hanover: Wesleyan University Press, 1007.

_____. Fundamentos e princípios pedagógicos da educação física: uma perspectiva sociocultural. In: DARIDO, S.C; MAITINO, E. M. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: educação física*. São Paulo: UNESP/Pró-reitoria de Graduação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: educação física*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto 7611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www>.

planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30 mar. 2012.

BUENO, S. T.; RESA, J.A.Z. *Educación física para niños y niñas con necesidades educativas especiales*. Malaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CARMO, A. A. Inclusão escolar e a educação física: que movimentos são estes? *Integração*, v. 14, edição especial, p. 6-13, 2002.

CARVALHO, Y. M. *O mito da atividade física e saúde*. São Paulo: Hucitec, 1995,

DARIDO, S. C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de actividade física. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v.18, n. 1, p. 61-80, 2004.

DESLANDES, S. E. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 31-50.

DUARTE, E; WERNER, T. Conhecendo um pouco mais sobre as deficiências. In: COSTA, V. L. M. *Curso de atividade física e desportiva para pessoas portadoras de deficiência: educação à distância*. Rio de Janeiro: ABT; UGF, 1995. V. 3.

FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade, a questão da pré-escola. *Revista Paulista de Educação Física*, supl. 2, p. 16-22, 1996.

FERREIRA, L. A., RAMOS, G. N. S. Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física e saúde. *Corpoconsciência*, Santo André, n. 5, p.55-63, 2000.

MARQUES, C. A. et al. Globalização e educação: o papel da inclusão à luz do pensamento de Paulo Freire. *Educação & Linguagem*, ano 9, v.1, n. 13, 2006.

NAHAS, M. V. *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativa*. Londrina: Midiografic, 2001.

PEDRINELLI, V. J. *Educação física e desporto para pessoas portadoras de deficiência*. Brasília, DF: MEC-SESI-DN, 1994. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br>>. Acesso em: 12-ago. 2011.

SILVA, M. B.; SCHAPPO, V. L. *Introdução à pesquisa em educação*. Florianópolis: UDESC, 2002. (Caderno Pedagógico). V. 1.

SILVA. T. T. A. A política e epistemologia do corpo normalizado. *Espaço Aberto: informativo técnico científico do Instituto Nacional de Educação de Surdo – INES*, Rio de Janeiro, n. 8, p. 3 -15, dez. 1997.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010

CAPÍTULO 2

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SURDEZ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL (EMEI) NA CIDADE DE MARÍLIA – SP

Neuza Sueli Corrêa da Silva
Rosimar Bortolini Poker

INTRODUÇÃO

Nos atuais debates a respeito da inclusão de alunos com necessidades especiais, o desafio do ensino escolar brasileiro pauta-se em encontrar soluções para responder a questões sobre a permanência dos alunos nas instituições escolares. De um lado, a inclusão traz benefícios, do outro, lança novos desafios para professores, instituições e sociedade. Segundo Mantoan (2006), com a democratização do ensino, o sistema educacional tem vivido muitas dificuldades em garantir uma escola de qualidade para todos. No Brasil, a implementação da política educacional inclusiva tem enfrentado problemas, pois há muitos obstáculos a serem ultrapassados, quais sejam: excessivo número de alunos nas salas de aula, grande quantidade de alunos que devem ser atendidos, conservadorismo das escolas, formação inadequada dos professores, espaço físico não

adaptado às necessidades educacionais especiais dos alunos, falta de material adaptado, gestão centralizadora da escola, dentre outros.

Desde a década de 1990, o governo brasileiro vem implementando a política educacional inclusiva, a qual consiste em uma escola que abre espaço e deve estar preparada para educar todas as crianças, inclusive as crianças com deficiência. Porém, a escola inclusiva encontra um grande desafio: o de desenvolver uma pedagogia centrada na criança, na qual todos os alunos devem ser educados, sem distinção, discriminação e respeitando suas diferenças. No caso do aluno com surdez, a escola precisa se adequar para lidar com diferentes formas de comunicação, a fim de garantir o acesso ao currículo e a participação em todas as atividades nela propostas.

De acordo com a UNESCO (1994), as escolas regulares, com orientação inclusiva, constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, pois podem criar comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos. Todos os alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, independentemente de suas condições físicas, sociais e intelectuais.

Para que isso se concretize, as escolas devem estar preparadas para receber esses alunos, buscando alternativas que garantam a integração da pessoa com deficiência, em uma convivência participativa.

O acesso dos indivíduos com necessidades educacionais especiais ao ensino regular também é garantido pela lei nº 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, que, no artigo 8º, prevê como crime (reclusão de um a quatro anos) condutas que frustram, sem justa causa, a matrícula de alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1989).

A temática sobre a integração do aluno com surdez em salas comuns vem sendo discutida por profissionais de diversas áreas, já que esses indivíduos precisam ter seus direitos respeitados e garantidos, como também devem pertencer e participar do meio social comum e da escola regular, quaisquer que sejam suas necessidades e condições especiais. Essa discussão enfatiza que a instituição escolar precisa se organizar de forma a proporcionar o desenvolvimento integral de todas as crianças com

necessidades especiais, promovendo seu crescimento em todos os aspectos – linguístico, físico, psicológico, social, intelectual e cultural.

A propósito desse contexto, o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, em 1998, ressalta que a qualidade do processo de integração entre a instituição escolar com os alunos com necessidades especiais depende da estrutura organizacional da instituição, a qual deve levar em conta as potencialidades e o grau de deficiência de cada aluno, as disponibilidades de recursos e materiais que a comunidade oferece, entre outros aspectos (BRASIL, 1998, p.37).

Nesse sentido, a proposta da presente pesquisa é verificar de que forma uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) da cidade de Marília-SP se organiza e se estrutura para atender aos alunos da educação infantil com surdez e quais ações são realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, a fim de satisfazer as necessidades educacionais desse alunado.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A deficiência auditiva ou surdez consiste na diminuição da capacidade de percepção normal dos sons (BRASIL, 1997, p. 31) medida em decibéis (dB) por meio de duas vias: via aérea (sons que perpassam pela orelha externa, média e interna) e via óssea (vibração ocasionada pelos sons, verificada através do osso localizado atrás das orelhas).

No Brasil, o número de pessoas com deficiência auditiva é alto. De acordo com os dados populacionais coletados pelo IBGE/2000, nosso país tem mais de 5.700.000 indivíduos com algum grau de deficiência auditiva. Destes, 170.0000 declararam-se surdos¹.

Podemos definir a deficiência auditiva ou surdez como “[...] qualquer alteração produzida tanto no órgão da audição como na via auditiva” (MARCHESI, 2004, p.172). Esta se classifica de acordo com sua localização, grau de comprometimento e a época de ocorrência (DELIBERATO, 2001), em um (unilateral) ou nos dois ouvidos (bilateral).

¹ Dados disponíveis em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=438&id_pagina=1>. Acesso em: 01 ago. 2011.

Quanto à localização, a surdez é classificada como: neurossensorial ou de percepção (situa-se no ouvido interno ou na via auditiva para o cérebro; afeta também a qualidade da audição – sons distorcidos; pode surgir por intoxicação de medicamentos, infecção (meningite) ou por alterações dos líquidos linfáticos do ouvido interno); condutiva ou de transmissão (a zona lesada localiza-se no ouvido externo ou no ouvido médio, dificultando ou impedindo a transmissão das ondas sonoras até o ouvido interno, normalmente ocasionada por infecções, principalmente na orelha média, ou por malformação genética); e mista (a alteração se localiza tanto no ouvido interno ou a via auditiva como no canal auditivo médio ou externo. Pode ser provocada pela deficiência auditiva neurossensorial ou uma confluência de causas próprias de cada tipo de surdez) (MARCHESI, 2004, p.172).

A audição normal está entre a fronteira de 0 a 25 dB. A classificação dos graus de perda na surdez é elencada como: surdez leve (26 a 40 dB), surdez moderada (41 a 70 dB), surdez severa (71 a 90 dB) e surdez profunda (acima de 91 dB). A época do surgimento da surdez não pode ser confundida com a época do diagnóstico, pois não são coincidentes. Aquela pode ter ocorrido na gravidez, sendo diagnosticada, por exemplo, somente quando a criança atinge os dois anos de idade.

O nascimento de crianças com surdez acontece maciçamente em famílias cujos pais são ouvintes (90 a 95%); os outros cinco a 10% têm pais também surdos, de maneira que, a cada 10 indivíduos com surdez, nove têm pais ouvintes (SANTANA, 2007). Não é de se surpreender que os pais ouvintes se preocupem com a aquisição da língua oral, quando a perda auditiva é diagnosticada. Tal preocupação está inserida nas filosofias educacionais para surdos: oralismo e bilinguismo.

O oralismo e o bilinguismo recebem a denominação de “filosofias educacionais” porque não são necessariamente métodos educacionais. Como filosofias educacionais, “[...] elegem princípios e concepções referentes à linguagem, à língua e à surdez, mas não há padrões e procedimentos educacionais dentro de uma mesma filosofia.” (CONEGLIAN, 2008, p.85).

O oralismo implica a adoção e a aplicação de métodos orais, baseados na concepção clínico-terapêutica da surdo-mudez adotada para a habilitação/reabilitação da língua oral. A concepção oralista tem como

objetivo habilitar e/ou reabilitar o indivíduo com deficiência auditiva para a modalidade oral-auditiva de comunicação, considerada a única forma de expressão que propicia o desenvolvimento das capacidades mentais/cognitivas e linguísticas do deficiente auditivo.

Existem alguns métodos orais desenvolvidos no campo clínico-terapêutico da fonoaudiologia os quais abarcam técnicas, equipamentos e recursos tecnológicos que amplificam sons, como o AASI (aparelho de amplificação sonora individual), e aparelhos e procedimentos cirúrgicos mais avançados, como o implante coclear, um dispositivo que estimula eletricamente as fibras nervosas remanescentes da cóclea, possibilitando a capacidade de perceber o som.

Os defensores da filosofia oralista pregam que, por meio da estimulação do resíduo auditivo (quando presente), ocorre a correção da fala oral, tornando o deficiente auditivo o mais próximo do sujeito ouvinte, no que concerne à participação de atividades sociais, culturais e educacionais. Conforme Sá (1999, p. 69),

A abordagem educacional oralista é aquela que visa a capacitar a pessoa surda a utilizar a língua da comunidade lingüística, de modo que seja possível o uso da voz e da leitura labial tanto nas relações sociais como em todo o processo educacional. A língua na modalidade oral é, portanto, meio e fim dos processos educativo e de integração social.

Já a outra filosofia educacional, o bilinguismo, pode ser concebida como a necessidade de se optar entre uma língua de base visuomanual e outra de base audioverbal (SANTANA, 2007). Ressalta o Ministério da Educação do Brasil:

A educação bilíngüe para crianças brasileiras com surdez consiste na aquisição de duas línguas: a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (modalidades oral e escrita), com professores diferentes em momentos diferentes, a depender da escolha pedagógica da escola e da família. (BRASIL, 2006, p.22).

O bilinguismo surgiu na década de 1980. A fundamentação dessa filosofia “[...] é o acesso da criança, o mais precocemente possível, à língua de sinais e à linguagem oral” (SANTANA, 2007, p.165).

Essa abordagem tem a seguinte proposta: a condição de bilíngue se altera na trajetória de vida dos indivíduos e assume diferentes contornos, com relação ao domínio e à variação de uso das línguas. Porém, há uma falta de consenso na área de surdez com relação à aquisição das línguas (LIBRAS e Oral):

[...] alguns autores defendem a ideia de que a língua de sinais deve ser aprendida antes do português, devido à diferença estrutural das duas línguas e visando ao desenvolvimento linguístico e cognitivo do surdo. Outros defendem que as duas línguas devem ser aprendidas simultaneamente. Outros ainda defendem que se deve ensinar apenas a modalidade escrita de língua portuguesa, e não a oral. E, por fim, há aqueles que acreditam que se deve ensinar ao surdo ambas as modalidades do português, o ensino da oralidade podendo ou não ser feito por meio da leitura e da escrita. (SANTANA, 2007, p.166).

Independentemente de se abordar uma filosofia educacional oralista ou bilíngue, é importante que a criança com surdez receba toda a assistência necessária para suprir suas necessidades educacionais especiais na escola, a fim de que seja incluída no processo de escolarização, já que o número de alunos matriculados em escolas vem aumentando gradativamente: os dados do Censo Escolar/2006² registraram a matrícula de 69.420 alunos com surdez ou deficiência auditiva em escolas e classes especiais (33.575 alunos) e em escolas regulares/classes comuns (35.845 alunos). Entre 1998 e 2006, houve um crescimento de 640% das matrículas de alunos com diversas deficiências em escolas comuns e de 28% em escolas e classes especiais: em 1996, o registro de matrículas de alunos com necessidades especiais era de 337.326, dos quais 293.403 eram de escolas e classes especiais e 43.923 de escolas regulares/classes comuns. Em 2006, esse número evoluiu para 700.624 alunos matriculados, dos quais 375.488 são de escolas e classes especiais e 325.136 de escolas regulares/classes comuns. Esse crescimento não é casual, mas resultado da mobilização da sociedade brasileira. A inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² Dados disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2011.

A LDB (1996) dispõe sobre todos os aspectos do sistema educacional. Dentre os princípios contidos no artigo 3º dessa lei, destaca-se o inciso III, no qual a questão da inclusão já é focalizada, pois garante a todos os alunos, sem distinção, “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996, p.8). É dever constitucional do Estado “[...] oferecer atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1996, p.9).

Sobre a educação especial, essa lei, no artigo 58, aponta que a escola deve oferecer serviços de apoio especializado na escola regular que atendam às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais (BRASIL, 1996, p.43). Quando esse atendimento educacional não for possível pelas classes comuns de ensino regular, os serviços serão feitos em classes ou escolas especializadas (BRASIL, 1996, p.44).

A LDB (1996), no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos discentes currículo, métodos, recursos educativos e organização específicos, de sorte a satisfazer as suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados, para conclusão do programa escolar (BRASIL, 1999, p.44).

Os sistemas de ensino devem adotar uma educação inclusiva, que consiste num

[...] movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a discriminação e a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os alunos, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão. (BIAGGIO, 2007, p.24).

Para o Ministério da Educação brasileiro, o conceito de necessidades especiais é definido pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN) “Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais”, como:

Diversas situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos:

- crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas;
- crianças com deficiência e bem dotadas;
- crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas;
- crianças de populações distantes ou nômades;
- crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais;
- crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1999, p. 23).

No âmbito educacional, as “necessidades educacionais especiais” referem-se àquelas necessidades específicas que os alunos possuem no processo de escolarização. O PCN “Adaptações Curriculares” especifica:

A expressão necessidades educacionais especiais pode ser utilizada para referir-se a crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada a deficiência(s). (BRASIL, 1999, p. 23).

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a educação especial deve assegurar a inclusão de alunos com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, inclusão da família dessa criança e especialização dos profissionais envolvidos com a escolarização desse aluno.

As necessidades especiais definem quais estratégias devem ser traçadas para permitir que todos os alunos participem ativa e integralmente das ações educacionais, com resultados favoráveis. Por isso, no caso do aluno com surdez, o ensino de LIBRAS e o ensino da língua portuguesa (tanto na modalidade escrita como na modalidade oral) devem iniciar-se o quanto antes, ou seja, especialmente no período da Educação Infantil.

Constata-se assim que o aluno com surdez precisa, além do atendimento da sala regular, que demanda recursos e estratégias diferenciadas de ensino, o atendimento educacional especializado complementar, que consiste no ensino de Libras e no ensino da Língua Portuguesa, na modalidade oral e escrita.

Quanto ao ensino de Libras, este é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e para a escolarização do aluno com surdez, visto que

[...] fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das idéias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares são também utilizados no Atendimento Educacional Especializado em Libras. (DAMÁZIO, 2007, p.29).

Em decorrência, nesse espaço em que a LIBRAS é oferecida, deve haver muitas imagens visuais referentes ao cotidiano da criança com surdez. Dessa forma, estas se interessam, questionam, analisam, criticam e fazem associações entre o que já conhece e os novos conhecimentos em estudo. Nesse atendimento, os professores registram o desenvolvimento de cada aluno, além da relação de todos os conceitos estudados, organizando-os em forma de desenhos, fotos e gravuras, que ficam no caderno do discente.

Tal processo de ensino com imagens visuais vai ao encontro da denominada pedagogia visual, “[...] que tem no signo visual seu maior aliado no processo de ensinar e aprender” (CAMPELLO, 2008, p.131), ou seja, é uma “experiência visual”. Essa mesma autora complementa:

As crianças Surdas-Mudas crescem aprendendo a fazer certos ajustes carregados de elementos significativos por meio da visualidade. A visualidade contribuirá, de maneira fundamental, para a construção de sentidos e significados. Entendendo-se que o sentido, de acordo com VYGOTSKI (1993), refere-se à dimensão particular, singularizada pelas histórias de cada sujeito pelo processo de apropriação individual dos significados. O significado, por sua vez, refere-se ao que está

coletivizado e que permeia a relação do sujeito com o mundo, mediada por signos culturais. (CAMPELLO, 2008, p.66).

A Língua de Sinais se dá com e pela construção e associação da imagem, como conjunto de significantes ou signos visuais, partindo dos próprios sujeitos com surdez: “[...] eles só teriam liberdade quanto à ordem que julgassem conveniente para expor suas idéias, ou melhor, quanto aos gestos que empregassem para representá-las.” (DIDEROT, 1993 apud CAMPELLO, 2008, p.69).

No que tange ao ensino da língua portuguesa escrita, o apoio escrito deve ser dado à criança com surdez sempre que possível, e desde muito cedo:

O registro escrito, reforçado com um desenho, foto ou colagem representativa, realizado durante ou após situações vivenciadas pela criança, funciona como apoio visual, facilitando aprendizagem da língua portuguesa, estimulando a leitura e escrita e contribuindo para a memorização de palavras e de estruturas frasais. Poderá ainda ser revivido e “lido” em outros momentos pelos familiares, professores, fonoaudiólogo etc. (BRASIL, 2006, p.27).

Na Educação Infantil, o professor deve, em todos os momentos, recorrer ao estímulo visual, desde a pintura ao computador com tela de apresentação onde poderá aparecer a língua de sinais. É necessário levar em conta os interesses das crianças, para que ocorra uma aprendizagem significativa, que atenda às atividades oferecidas, “[...] observando-se os níveis de desenvolvimento das crianças e suas experiências anteriores, possibilitando, assim, que aprendam em seu próprio ritmo sobre o mundo ao seu redor, manipulando objetos, construindo, dialogando e assumindo diferentes papéis.” (BRASIL, 2006, p.29).

Para o desenvolvimento da língua portuguesa oral em crianças com surdez (quando for o caso), o foco, desde os primeiros anos de vida, deve ser a interação, a comunicação, a conversação significativa e contextualizada. A participação da família junto ao professor e/ou fonoaudiólogo favorece o desenvolvimento das atividades da sala de aula e apresenta resultados positivos.

A diferença entre projetos educacionais que envolvem crianças com surdez depende do tipo e grau de perda auditiva e do período linguístico em que a criança se encontra, das condições e anseios da família da criança, das modalidades de atendimento nas quais a criança está inserida, das competências demonstradas pela criança, das estratégias e da persistência dos professores e dos gestores em desenvolvê-los etc.

Cabe ao sistema educacional e à escola ou instituição de Educação Infantil investir em recursos para viabilizar a implementação de um projeto pedagógico inclusivo, que implica a elaboração e o planejamento coletivos envolvendo a instituição educativa, os gestores do município, a família e os profissionais especializados.

Afinal, a proposta inclusiva exige mudanças em diferentes âmbitos, incluindo o espaço físico, a contratação de profissionais (no caso, o intérprete e o instrutor surdo), a formação de professores, gestores e funcionários, bem como familiares, a orientação ao professor da classe comum, a aquisição de materiais pedagógicos e recursos tecnológicos os quais favorecem a acessibilidade curricular, a construção de parcerias com profissionais da área da saúde etc.

Nesse sentido, a presente pesquisa pretende avaliar e analisar, por meio de um estudo de caso de uma aluna com surdez, a situação de uma rede de ensino municipal e de uma escola de educação infantil da cidade de Marília- SP.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização da pesquisa, aplicamos os questionários constituídos por perguntas fechadas e abertas junto à professora da sala comum da aluna com surdez, a duas funcionárias da escola, à coordenadora da escola e ao diretor de gestão escolar da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Marília, município situado no interior do Estado de São Paulo.

Os questionários foram aplicados de forma individual, com horário previamente agendado e com a presença da pesquisadora. O tempo previsto para a aplicação do questionário foi de uma hora, em média. O local da aplicação foi em uma Escola Municipal de Educação

Infantil (EMEI) e na Secretaria Municipal de Educação (SME), localizadas na cidade de Marília/SP.

As respostas foram examinadas qualitativamente, por meio da análise de conteúdo, que utilizou “[...] trechos (não tabulados) que ilustram categorias em particular” (WILKINSON, 2004 apud SILVERMAN, 2009, p.151). A análise de conteúdo, segundo Bardin (2010, p.44), é constituída de:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A comparação e a interpretação dos dados devem estar apoiadas em provas de validação, caracterizadas pelo relacionamento dos dados com a própria literatura de especialidade (BARDIN, 2010). Dessa forma, as categorias foram comparadas com a literatura, a fim de verificar se representam ao que é tratado como essencial e primordial nas discussões sobre a temática de inclusão de alunos com surdez na classe comum.

ANÁLISE DOS DADOS

As respostas dadas pelos sujeitos da investigação foram classificadas por categorias de análise, quais sejam: dificuldades encontradas no processo de escolarização da aluna com surdez, adequações realizadas para favorecer a participação da aluna com surdez na classe comum e relacionamento social da aluna na escola.

CATEGORIA 1: DIFICULDADES ENCONTRADAS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DA ALUNA COM SURDEZ

De acordo com a professora, as dificuldades apresentadas pela aluna referem-se à elaboração, compreensão e interpretação oral de texto. Relata também problemas de comunicação, pois a aluna não mostra fluência em uma língua (LIBRAS ou oralidade). A professora ainda complementou que a aluna com surdez apresenta dificuldade de expressar suas ideias e de contar fatos.

Para a professora, o fato de não ter domínio de LIBRAS dificulta sua comunicação com a aluna, complementando que não sabia se a aluna estava compreendendo ou não as explicações dadas, mesmo quando a aluna realizava as atividades propostas.

Os problemas no processo de escolarização da aluna acima apontados constituem resultado da falha de comunicação entre professora e aluna, porque ambas não têm domínio da Língua de Sinais e a aluna também não apresenta fluência na língua oral. Porém, é válido destacar que a professora não tem apoio nem auxílio direto de outros profissionais, como fonoaudiólogo, psicólogo e assistente social, por exemplo, como recomendam a LDB (1996) e o PCN (1999), os quais podem auxiliar e complementar a assistência dessa aluna. O processo de escolarização deve se dar pela ação integrada entre esses profissionais, para que seja, de fato, efetivado.

No programa de inclusão do aluno com surdez em classes comuns da Educação Infantil, o professor, junto com esses profissionais, precisa dar ênfase ao “[...] desenvolvimento das habilidades de comunicação e das atividades sociais para que a criança comece a compreender e a interagir com as outras crianças.” (BRASIL, 2006, p.48).

O desenvolvimento cognitivo não depende exclusivamente do domínio de uma língua, “[...] mas dominar uma língua garante os melhores recursos para as cadeias neuronais envolvidas no desenvolvimento dos processos cognitivos.” (FERNANDES, 2000, p.49 apud BRASIL, 2006, p.17).

No decorrer do desenvolvimento infantil, a criança passa por diversas mudanças e a língua é um dos principais instrumentos utilizados nesse processo (GOLDFELD, 1997 apud BRASIL, 2006, p.17), na medida em que é um fator fundamental na formação da consciência.

A linguagem permite três mudanças essenciais à atividade consciente do homem: “[...] ser capaz de duplicar o mundo perceptível, de assegurar o processo de abstração e generalização, e de ser veículo fundamental de transmissão de informação.” (LURIA, 1986 apud BRASIL, 2006, p.17). Tanto a criança ouvinte como a criança com surdez passam por estágios de desenvolvimento da linguagem, porém, caso não recebam dados linguísticos suficientes, ambas apresentarão defasagem nesses estágios.

É válido destacar que os professores precisam conhecer e usar a Língua de Sinais, porém, deve-se levar em conta que a simples adoção dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno com surdez. Assim, a escola comum precisa implantar ações que tenham sentido para os discentes em geral e que esse sentido possa ser partilhado com os alunos com surdez. Mais do que o emprego de uma língua, “[...] os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos.” (DORZIAT, 1998 apud DAMÁZIO, 2007, p.14).

Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, os indivíduos ouvintes não teriam problemas no processo de escolarização, já que entram na escola com a língua oral desenvolvida. A aquisição da Língua de Sinais, de fato, não é garantia de uma aprendizagem significativa, como expôs Poker (2001), quando trabalhou com seis alunos com surdez profunda matriculados no Ensino Fundamental, com idade entre oito e 11 anos, investigando, por meio de intervenções educacionais, as trocas simbólicas e o desenvolvimento cognitivo desses discentes.

Segundo Poker (2001), o ambiente em que a pessoa com surdez está inserida, principalmente o escolar, na medida em que não lhe proporciona condições para que se estabeleça trocas simbólicas com o ambiente físico e social, não exercita ou provoca a capacidade representativa dos indivíduos, comprometendo o desenvolvimento do seu pensamento. A pesquisadora constatou que, nesse caso, a natureza do problema cognitivo do indivíduo com surdez está ligada à

[...] deficiência das trocas simbólicas, ou seja, o meio escolar não expõe esses alunos a solicitações capazes de exigir deles coordenações mentais cada vez mais elaboradas, que favorecerão o mecanismo da abstração reflexionante e consequentemente, os avanços cognitivos. (POKER, 2001, p.300).

O professor deve desempenhar um papel de mediador em relação à criança com surdez e às demais crianças, para que ela se entrose no grupo naturalmente, como qualquer outra criança.

No programa de inclusão do aluno surdo em classes comuns, o docente necessita enfatizar o desenvolvimento das habilidades de

comunicação e das atividades sociais, de modo que a criança comece a compreender e a interagir com os demais discentes (BRASIL, 2006, p.48).

Para que a aprendizagem dos alunos com surdez seja produtiva e eficiente, é indispensável considerar as características e peculiaridades de cada aluno, direcionando as respostas educacionais que o sistema dará a cada um e a todos os discentes (BRASIL, 2000, p. 8).

Face ao exposto, é importante salientar que pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento que a pessoa ouvinte, precisando somente que tenha suas necessidades educacionais especiais atendidas, para que possa se desenvolver.

CATEGORIA 2: ADEQUAÇÕES REALIZADAS PARA FAVORECER A PARTICIPAÇÃO DA ALUNA COM SURDEZ NA CLASSE COMUM

De acordo com a professora, as estratégias utilizadas para atender a aluna com surdez na sala de aula são o uso de material didático e recursos visuais e o uso apoio de gestos de sinais junto com a fala. Relatou também que a própria aluna escolhe o lugar para sentar-se na sala de aula.

Com a finalidade de satisfazer as necessidades educacionais especiais da aluna, a professora emprega as seguintes metodologias diferenciadas: posicionar-se no campo visual da aluna com surdez; auxílio de colegas ouvintes que mantêm boa interação com a aluna; uso de ilustrações e recursos visuais, durante a aula; utilização de gestos, expressão facial; e uso, mesmo que precário, de LIBRAS (poucos sinais que a professora conhece). A professora ainda complementou que conversava frequentemente com a família para perguntar sobre as situações que ela, a aluna, tentava relatar na sala de aula.

Em todas as atividades, tanto orais como escritas, a professora referiu que sempre recorria ao estímulo visual, gestos, expressão facial, procurando envolver a aluna em todas as atividades propostas. O alfabeto em LIBRAS ficava exposto na sala de aula para a aluna com surdez e demais alunos terem livre acesso. As estratégias utilizadas partiam do “bom senso” da professora. Ela não tinha orientações de especialistas ou conhecimento

específico para saber como organizar sua aula, de forma a atender às necessidades educacionais da aluna com surdez.

É nítido, no discurso da professora, que o uso de estímulos visuais e de gestos é recorrente na sala de aula. Porém, para escolarizar um aluno com surdez, tais metodologias não são suficientes, já que a criança deve ser inserida num ambiente estimulador e dinâmico, repleto de “[...] atividades e de recursos, humanos e ambientais, incentivadores que são destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento o seu processo evolutivo.” (BRASIL, 2006, p. 44). Caso contrário, ocorre uma diminuição no ritmo natural do processo evolutivo infantil, nos primeiros anos de vida da criança, aumentando o distanciamento do desenvolvimento psicomotor, socioafetivo, cognitivo e linguístico.

No processo de ensino-aprendizagem do aluno com surdez, fica evidente a importância do contato humano adequado, das brincadeiras, da imitação, do diálogo, da utilização e exploração de objetos e espaços, estimulando e enriquecendo o desenvolvimento global da criança nesse período, que resultem em sua formação pessoal.

Para que as atividades acima expostas sejam executadas, o professor necessita do apoio de outros profissionais no acompanhamento do aluno com surdez, como os da área da saúde para a reabilitação do aluno e de professores para acompanhamento pedagógico (de conteúdos e de linguagem). O acompanhamento pedagógico ao aluno com surdez e ao seu professor “[...] poderá ser dado em salas de recursos, num trabalho articulado entre pedagogos, professores especializados, fonoaudiólogos e psicólogos.” (BRASIL, 2006, p.48).

A criança com surdez, ao ser incluída na classe comum da Educação Infantil, no ensino regular, provavelmente necessitará de atendimento em outro turno, em salas de recursos para o desenvolvimento de LIBRAS, da língua portuguesa e para completar as informações obtidas na classe comum. Para isso, a escola, enquanto instituição, deve ter consciência de que haja “[...] professores especializados, serviços de apoio e outros, não convencionais, para favorecer o processo educacional” (BRASIL, 1999, p.32), flexibilizando sua organização e funcionamento, de forma a atender

às necessidades educacionais especiais do aluno com surdez, além das necessidades do professor da classe regular.

O currículo necessita contemplar a criança em sua totalidade, propondo a adoção de políticas contextualizadas, de maneira a superar “[...] a idéia fragmentada e compartimentalizada das ações educativas, favorecendo a construção de práticas que respondam às demandas da criança e de seus familiares.” (BRASIL, 2006, p.43). O currículo para a criança com surdez, na educação, deve ser o mesmo desenvolvido com o discente que ouve, com as devidas adaptações linguísticas. A metodologia e a didática é que devem ser diferenciadas, com atividades bem contextualizadas, vivenciadas e com apoio de muito recurso visual. A educação da criança com surdez não deve acontecer somente em sala de aula:

É preciso planejar passeios: museus, jardim zoológico, jardim botânico, parques, lojas, mercados etc. Esses momentos são ricos para que a criança vivencie, compreenda e aprenda sobre o mundo ao seu redor. Essas visitas favorecem o aprendizado de novos vocábulos, a construção de textos, a formação de hábitos e atitudes, a inclusão social. (BRASIL, 2006, p. 83).

Mesmo que a criança não saiba ler, tudo o que for vivenciado em atividades de classe, em passeios, em relatos de vivências das crianças, deve ser registrado em forma de textos e imagens desenvolvidos junto com o aluno com surdez, os demais discentes e escritos pelo professor (BRASIL, 2006, p.27).

Sobre as adaptações feitas na escola para atender à aluna com surdez, a coordenadora relatou que a mudança feita foi um curso de LIBRAS para professores e funcionários da escola. Na escola, há também o projeto “Conviver”, o qual trabalha com todos os alunos, discutindo sobre as necessidades especiais das diferentes pessoas. Na instituição, não há uma sinalização específica, ou seja, não há nenhuma adaptação do ambiente escolar para a aluna se orientar. Ela se orienta pelos próprios desenhos da instituição e também pela convivência e indicação dos alunos, funcionários e professora. Em muitas situações, fica alheia às informações, tentando entender o que está se passando.

A fim de atender às necessidades especiais em alunos com surdez, a escola deve possuir salas-ambiente adequadas para o treinamento auditivo, o treino da fala, do ritmo etc.; adquirir instrumentos e equipamentos que

favoreçam a comunicação e a participação do aluno nas atividades da vida escolar: treinadores de fala, tablado, *softwares* educativos específicos etc.; e providenciar o ensino de LIBRAS para o aluno com surdez, para sua família, para o professor e para as crianças da sala que o quiserem.

A falta de adaptações não pode ocorrer em escolas onde há alunos com surdez, visto que “[...] a ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos”. (PRIETO, 2006, p.40). Essas adaptações também são garantidas pela LDB (1996), artigo 59 (p.44).

O ambiente do atendimento escolar deve ser montado e organizado o mais parecido possível às situações do lar. A presença dos pais é muito importante no momento do atendimento, pois estes recebem orientações de como se relacionar com seu(sua) filho(a) (BRASIL, 2006, p.47).

De acordo com o gestor da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília-SP, a rede municipal de ensino conta com um profissional (professor de LIBRAS) que orienta os educadores das escolas e realiza encontros com professores na Universidade Estadual Paulista (UNESP) para oferecer orientações sobre comunicação alternativa e cursos específicos sobre surdez.

Conforme esse gestor, a rede municipal não possui instrutor surdo nem intérprete, nas salas de aula. A rede oferece curso de LIBRAS somente aos funcionários. As ações da rede municipal de ensino são importantes iniciativas, porém, devem ser enriquecidas, já que o curso de LIBRAS apenas se destina aos funcionários, excluindo os pais do aluno com surdez, a própria criança com surdez e os demais alunos da sala de aula. À administração municipal “[...] cabe mapear as pessoas com deficiência existentes na comunidade, identificar suas necessidades especiais, planejar a implementação dos ajustes necessários para que se possa acolhê-las e a elas responder efetivamente, garantindo orçamento para a implementação desses ajustes.” (BRASIL, 2000, p.7).

A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não se restringe à sua permanência junto aos demais alunos, mas sugere uma reorganização do sistema educacional e aplicação

das políticas públicas voltadas para esses alunos com necessidades especiais, o que acarreta na revisão de paradigmas educacionais na busca de garantir o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e suprimindo suas necessidades.

CATEGORIA 3: RELACIONAMENTO SOCIAL DA ALUNA NA ESCOLA

As funcionárias relataram que antes de fazerem o curso de LIBRAS, a comunicação com a aluna surda se dava pela fala pausada e gesticulação repetida de sinais. Após o curso, a comunicação melhorou muito pouco, porque a aluna com surdez não tinha conhecimento da LIBRAS, e as funcionárias não eram fluentes nessa língua, a ponto de ensinarem tal língua para a aluna. As funcionárias notaram que, a partir do momento em que começaram a usar alguns sinais da LIBRAS, a aluna se sentiu mais acolhida na escola, se tornou mais comunicativa e participativa, fortalecendo a relação de amizade entre todos.

Sobre sua inclusão social, a professora enfatizou que a relação da aluna com os demais colegas da escola era satisfatória, tendo uma boa convivência com os alunos, porém, demonstrando preferência por alguns colegas da sua sala de aula.

Quanto a esse aspecto, o professor deve cuidar para que o aluno com surdez não limite seu relacionamento a dois ou três colegas em sala de aula, mas que faça uma espécie de rodízio para que possa interagir com o maior número possível de estudantes (BRASIL, 2006, p.59).

A interação com o maior número possível de alunos é importante, pois é por meio das relações com o outro que a personalidade vai sendo construída gradualmente. Nesse sentido, a educação infantil exerce grande influência na formação pessoal e social da criança com surdez sob uma perspectiva de educação para a cidadania, a qual se configura na qualidade de formação do ser humano que interage ativamente no meio onde vive.

A criança com surdez possui identidade própria e demanda uma educação que a respeite como ser em desenvolvimento e não como “um vir a ser” em preparação para saberes e conhecimentos futuros. Na educação para a cidadania, o currículo deve garantir o alcance de três objetivos básicos na

educação infantil: “[...] construção da identidade e da autonomia, interação e socialização da criança no meio social, familiar e escolar e ampliação progressiva dos conhecimentos de mundo.” (BRASIL, 2006, p.43).

A ação pedagógica deve estabelecer, na relação cotidiana, medidas didáticas que promovam os princípios da aprendizagem coletiva e que proporcionem relações significativas da criança com seus pares e consigo mesma.

No que concerne à participação da família na escola, a professora descreveu que esta sempre comparecia, quando era solicitada para esclarecer sobre os motivos das faltas da criança. No entanto, de acordo com a professora, muitas vezes a criança demonstrava displicência, não realizando as tarefas propostas para casa e não cuidando bem dos materiais escolares.

A participação da família no processo de escolarização do aluno com surdez é imprescindível, “[...] principalmente “da figura materna”, levando-se em consideração a sustentação (meio de segurança afetiva) e a apresentação dos objetos do meio (conhecimento do mundo externo, descentralizando-a da relação exclusiva com a mãe).” (WINNICOTT, 1979 apud BRASIL, 2006, p.44).

A família do aluno com surdez deve ter conhecimento da metodologia e proposta usadas na sala de aula comum, para que possam colaborar com o professor e demais profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem de seu filho, sobretudo no que diz respeito às experiências vividas pela criança, que os pais podem ajudar o professor a trabalhar em sala de aula. O desenvolvimento da criança é proporcional à participação da família. Cabe ao professor orientar os pais (familiares) a acompanhar o desenvolvimento escolar de seu filho.

CONCLUSÃO

Ao se verificar as adequações escolares necessárias para o atendimento das necessidades educacionais da aluna com surdez e as ações realizadas pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Marília – SP, constatou-se que existem falhas que devem ser sanadas para melhorar a participação da aluna, garantindo, de fato, sua inclusão na escola. O processo

de escolarização do aluno com surdez deve ser uma ação integrada de uma equipe de apoio constituída por representantes da Secretaria Municipal de Educação, pela Direção da Unidade Escolar, pelos profissionais técnicos especializados, pelos professores envolvidos no atendimento ao aluno, pela família, pelos funcionários e, sempre que possível, pelo próprio aluno com necessidades educacionais especiais.

Todas as pessoas envolvidas no processo de escolarização do aluno com surdez precisam ter a clareza de que o que faz a diferença na educação não é se a escola ou o recurso utilizado é especial ou comum, mas sim a excelência de seu trabalho. Nesse sentido, todos os participantes do processo de escolarização devem ser capacitados adequadamente, de forma que assumam o compromisso de oferecer uma educação de qualidade para o aluno com surdez, que seja garantido um ambiente capaz de favorecer a sua comunicação, as trocas com o meio, que o aluno possa efetivamente participar das atividades propostas, possa entender o que está sendo apresentado, possa interagir com todos ao seu redor. Em síntese, é preciso que ocorra uma mudança de concepção, o que implica uma reorganização educacional profunda, de maneira a garantir a aprendizagem de todos os alunos, sem exceção.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BIAGGIO, R. A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas. *Revista Criança*, Brasília, p.19-26, nov. 2007.

BRASIL. *Lei n° 7.853* de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 out. 1989. Seção 1, p. 19209.

_____. *Lei n° 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Deficiência auditiva*. Brasília, 1997. V. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, DF, 1998. V. 1.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: adaptações curriculares*. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez*. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos. 2008. 169f. Tese (Doutorado em Educação)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CONEGLIAN, A. L. O. Análise do comportamento informacional de pós-graduandos surdos: subsídios teórico-práticos para a organização e representação do conhecimento. 2008. 165f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007. 52p.

DELIBERATO, D. *Ensino do aluno surdo: um esboço sobre métodos e técnicas empregados na área*. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Linguagem, cognição e ensino do aluno com deficiência*. Marília: UNESP, 2001. p. 13-53.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESE, A. Desenvolvimento e educação das crianças surdas. In: COLL, C.; MARCHESE, A.; PALACIOS, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.171-192.

POKER, R. B. Troca simbólica e desenvolvimento cognitivo em crianças surdas: uma proposta de intervenção educacional. 2001. 363f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

SÁ, N. R. L. *Educação de surdos: a caminho do bilingüismo*. Niterói: EDUFF, 1999.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SILVERMAN, D. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009. 376p.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010

PARTE II
FORMAÇÃO DO DOCENTE: REALIDADES DO
ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

CAPÍTULO 3

O PERFIL DO PROFESSOR COORDENADOR NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Kéren Hapuque Cabral de Marins
Antônio dos Reis Lopes Mello

INTRODUÇÃO

Ainda é desafiador para os sistemas de ensino no Brasil, porque os alunos com necessidades educacionais especiais precisam frequentar o ensino regular e os professores precisam saber ensinar esses alunos. Essa é a condição para que a educação brasileira seja transformada em educação inclusiva. A fim de que isso ocorra, o professor precisa estar preparado para lidar com situações desafiadoras de ensino adaptado, diferentes da metodologia que convencionalmente pratica em sala de aula. Todavia, de que maneira esse professor poderia receber essa formação?

Iniciamos esta investigação analisando as legislações que regulamentam o trabalho do Professor Coordenador no Estado de São Paulo. A participação desse profissional já está consolidada há mais de 15 anos, no entanto, quando se examinam as leis que regulamentam o perfil, a designação e atuação desse profissional, elas não mencionam as habilidades

demandadas pela educação especial, de modo a atender o aluno no ensino regular. Várias legislações sobre a inclusão foram publicadas, mas não afetam o perfil do Professor Coordenador.

Sabemos quanto desafiadora é a formação continuada do professor na escola e que a mesma é uma das responsabilidades do Professor Coordenador. Por isso, surgem alguns questionamentos: estaria o Professor Coordenador preparado para trabalhar com o professor, tendo em vista as mudanças necessárias nas práticas pedagógicas inclusivas? Poderia esse profissional garantir que os alunos com necessidades educacionais especiais fossem acolhidos adequadamente, de sorte a avançarem no aprendizado escolar? O Professor Coordenador está capacitado para motivar os professores e levá-los a repensar seus valores, a adotar novas concepções de educação que saiam da prática tradicionalista de se ensinar e avaliem seus alunos, respeitando suas diferenças?

As legislações do Estado de São Paulo constituem três documentos importantes sobre as competências e as habilidades requeridas ao Professor Coordenador, mas neles faltam as especificações acerca da maneira pela qual o profissional orientaria o professor a promover a aprendizagem do aluno com necessidades especiais.

No texto, muito foi dito sobre a importância do professor como o grande responsável para que a inclusão seja uma realidade nas escolas. Assim, o presente trabalho tem como objetivo também questionar quais competências e habilidades devem ser esperadas do Professor Coordenador, para que ele se responsabilize pelo processo de formação continuada do professor, possibilitando que a inclusão aconteça com as adaptações pedagógicas necessárias para garantir a aprendizagem desse aluno e sua interação social.

Definir o perfil adequado do Professor Coordenador deve ser o foco essencial para o processo de inclusão escolar, porque desse parâmetro se pode promover a formação do próprio Professor Coordenador e dos professores, visando a oferecer a familiaridade teórica e prática em situações desafiadoras, já que não se deve justificar o despreparo profissional diante da necessidade da demanda. A inclusão é um direito e a escola deve promovê-lo.

A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ouvimos, hoje, diálogos sobre educação inclusiva, lazer inclusivo, transporte inclusivo, entre outros. De acordo com Sasaki (1997), a inclusão, começou por volta de 1987 e, desde então, vem sendo cada vez mais requisitada nas esferas sociais. Mas, ainda é necessário questionarmos: o que entendemos por inclusão? O que estamos fazendo e chamando de práticas de inclusão?

Para Sasaki (1997), há dois princípios importantes na experiência da integração, os quais fizeram surgir o paradigma da inclusão e da igualdade. O primeiro deles, *normalização*, cujo fundamento básico era o de que toda pessoa com deficiência, principalmente a mental, tinha o direito de tentar manter um estilo de vida mais próximo ao comum, dentro de sua cultura. O segundo, *mainstreaming*, que vem sendo utilizado sem tradução, significou, na área de educação especial, levar os alunos para serviços educacionais que estejam disponíveis na comunidade. Foi esse movimento da integração social, a partir da década de 1980, que deu um grande impulso para o surgimento da luta pelos direitos das pessoas com deficiência.

Na opinião de Sasaki (1997), a fim de que a inclusão aconteça de fato, é importante que haja *equiparação de oportunidades*, “[...] para que todas as pessoas, incluindo as com deficiência, tenham acesso a todos os serviços, bens, ambientes construídos e ambientes naturais, em busca de seus sonhos e objetivos junto à população geral”. (SASSAKI, 1997, p. 39).

A concepção de inclusão ainda está sendo construída, porque decorre de um “[...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com deficiência (além de outras) e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. (SASSAKI, 1997, p. 39). Pela inclusão, a seu tempo, deve ser possível atender às necessidades de todos os seus cidadãos, como resultado de um processo contínuo e não como um pré-requisito, no aspecto legal, para que pessoas com deficiência possam fazer parte da sociedade, apenas por princípio.

A fase de transição entre a integração e a inclusão deu-se do século 20 para o 21, por isso, é compressível que, na prática, ambas coexistam por algum tempo. Inclusive, as duas palavras são usadas, contudo, com significados distintos: *integração*, com o significado de “[...] inserção da

pessoa com deficiência preparada para conviver na sociedade” e *inclusão*, [...] “modificação da sociedade como pré-requisito para qualquer pessoa buscar seu desenvolvimento e exercer a cidadania”. (SASSAKI, 1997, p. 42).

Desse modo, podemos conceber a inclusão social como um “[...] processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com deficiência”. (SASSAKI, 1997, p. 40). Espera-se que mais sistemas comuns da sociedade adotem a inclusão, pois só assim ela será verdadeiramente uma sociedade para todos: a *sociedade inclusiva*.

INCLUSÃO ESCOLAR: VONTADE PARA MUDAR

Sasaki (1997, p.126-127) relaciona quatro fases na história da educação para pessoas com deficiência: *da exclusão*, em que as pessoas deficientes eram consideradas “[...] possuídas por maus espíritos ou vítimas da sina diabólica e feitiçaria.” Por esse motivo, não recebiam atenção educacional, nem outros serviços. Da *segregação institucional*, em que as pessoas com deficiência eram atendidas em instituições religiosas ou filantrópicas. Daí surgiu, nos países em desenvolvimento, a “educação especial” para crianças com deficiência. Foi também nessa fase que a sociedade começou a admitir que as pessoas com deficiência poderiam ser produtivas, caso recebessem escolarização e treinamento profissional. Com isso, nasceram as escolas especiais, centros de reabilitação e oficinas protegidas de trabalho. De *integração*, dando início às classes especiais dentro das escolas comuns, não por motivos humanitários, mas para impedir que as crianças com deficiência “interferissem no ensino”, não “absorvessem as energias do professor” e, por conseguinte, não o impedissem de ensinar os demais alunos da classe. E a fase da *inclusão*, que veio para questionar as políticas e a organização da educação especial, regulando o conceito de *mainstreaming*.

A meta principal da inclusão deve ser a de não deixar nenhuma criança fora do ensino regular, desde o início da escolarização. As escolas inclusivas precisam constituir o sistema educacional de forma a atender às necessidades de todos os alunos e de estruturar-se pensando neles. A escola inclusiva muda toda sua perspectiva educacional, quando deve assistir

não apenas os alunos com dificuldades, mas todos os que fazem parte do cenário educacional: professores, alunos e pessoal administrativo.

Na escola inclusiva, professores e alunos devem conhecer e entender que o ser humano possui diferentes inteligências, para desenvolver e trabalhar melhor com as diversidades dentro e fora da sala de aula. Gardner¹ e outros estudiosos descreveram as diferentes habilidades que cada um pode ter, em decorrência das características próprias das inteligências. A educação de qualidade, cujo paradigma é o da inclusão, destina-se a essa diversidade humana que existe no ambiente escolar, respeitando o *estilo de aprendizagem* – a maneira como cada um aprende melhor – e às *múltiplas aprendizagens* – diferentes tipos de inteligência. Nessa compreensão, há duas abordagens diferentes: a *tradicional*, em que se busca conhecer as dificuldades dos alunos. E a *inclusiva*, em que se procura saber quais são as habilidades dos alunos e, após identificar o estilo de aprendizagem e as inteligências múltiplas de cada um, o professor pode desenvolver estratégias diversas para garantir o sucesso dos alunos.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter:

A idéia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. (BRASIL, 2004a, p. 8).

Este é o grande desafio: encontrar mudanças na organização pedagógica para que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, permitindo que o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais seja uma realidade nas instituições educacionais.

¹ A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Gardner (1985), é uma alternativa para o conceito de inteligência como uma capacidade inata, geral e única, que permite aos indivíduos uma performance, maior ou menor, em qualquer área de atuação.

RECONHECER E VALORIZAR AS DIFERENÇAS: IDEAIS PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA

Para que possamos alcançar uma educação inclusiva de qualidade, alguns questionamentos são necessários: que adaptações são necessárias para uma escola inclusiva? Como ajudar alunos com necessidades especiais de educação a se adaptarem em uma escola que não foi feita pensando neles? Quais mudanças, no que se refere aos aspectos humanos, tecnológicos e físicos, serão necessárias para que realmente possamos vir a ter uma escola inclusiva?

Há muitas inquietações. Todavia, a solução só virá se todos entendermos alguns pressupostos:

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora. Mas é preciso estar atento, pois combinar igualdade e diferenças no processo escolar é andar no fio da navalha. O certo, porém, é que os alunos jamais deverão ser desvalorizados e inferiorizados pelas suas diferenças, seja nas escolas comuns, seja nas especiais. (MANTOAN, 2006, p. 22).

É nesse “fio da navalha” que iremos à procura de respostas (ou talvez, mais inquietações) que surgem nos discursos sobre a escola inclusiva.

DILEMAS DA ESCOLA INCLUSIVA

Em referência à nossa pergunta – *Que adaptações são necessárias para uma escola inclusiva?* – Marchesi (2004) apresenta os dois dilemas que ele considera os mais relevantes: o que diz respeito ao tipo de currículo que se deve oferecer aos alunos com graves problemas de aprendizagem e o que se refere aos novos recursos destinados a proporcionar a esses alunos uma educação melhor.

Na escola inclusiva, o *currículo* é comum para todos. Porém, sem se esquecer de que os alunos são diferentes, as estratégias educativas necessitam igualmente levar em conta e respeitar as individualidades e, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, essa educação precisa ser adaptada às possibilidades desses alunos. Segundo Marchesi (2004, p.

44), “[...] os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se à escola para ter acesso, junto com seus colegas, a experiências similares de aprendizagem. [...] os alunos, porém, não são iguais”. Ele observa que as características do currículo interferem no processo de inclusão, sendo que um currículo centrado nos conteúdos conceituais e em aspectos mais acadêmicos propõe sistemas de avaliação que nivelam os alunos, gerando o fracasso àqueles com mais dificuldades. Já os currículos mais equilibrados, em que o desenvolvimento social e pessoal também tem importância, a avaliação é feita pensando-se numa reorganização do processo educativo, numa retomada de estratégias, para que o aluno possa alcançar o aprendizado, facilitando assim o seu processo de integração. Constatada a necessidade de adaptação de currículo, é preciso ajustar a resposta educativa às diferentes características e necessidades dos alunos, para garantir-lhes o pleno acesso ao ensino e à cultura.

Outra adaptação importante e necessária concerne à *avaliação*. Ao tratar de avaliação, Marchesi (2004) apresenta alguns itens. No primeiro, *critérios de êxito*, há dois principais tipos de critérios para determinar o maior ou menor grau de êxito, num programa de integração. Um deles se refere às *mudanças* que esse programa provoca, no *desenvolvimento das crianças integradas*, enquanto o segundo, às *mudanças* que se produzem *nas escolas* que adotam essa integração. O primeiro critério, implicitamente o principal, remete ao desenvolvimento das crianças integradas, com o objetivo de analisar o desenvolvimento cognitivo, o rendimento escolar, a interação social e a autoestima, comparando crianças com problemas de aprendizagem em situações integradoras com seus colegas de classe e com crianças que se escolarizam em escolas especiais. O segundo mostra as modificações positivas que ocorrem na escola, em termos de organização, funcionamento, formação dos professores, desenvolvimento do currículo e ensino na sala de aula, que se efetivam num projeto de integração. Esses critérios de êxito devem levar em conta duas opções principais de tipos de avaliação: a *cumulativa*, que facilita o processo de integração, detectando as insuficiências e fazendo as intervenções necessárias para melhorá-la, e a *formativa*, que serve como guia para realizar as mudanças necessárias ao programa de integração que está sendo avaliado. A avaliação das necessidades educativas especiais dos alunos terá sentido, se ela servir para

orientar a melhoria das condições do processo de ensino e aprendizagem, e identificar os apoios necessários para o seu progresso.

Outra adaptação importante que a escola precisa fazer, e que podemos incluir em três níveis diferentes, relaciona-se ao contexto político e social, ao contexto da escola e ao contexto da sala de aula. Quanto ao *contexto político e social*, há três ideologias principais: *liberal*, aquela que seleciona os alunos com maiores possibilidades de êxito, a fim de que obtenham maior prestígio e até mais recursos. Quando esse tipo de proposta é a predominante, fica mais difícil implantar projetos de inclusão, porque está se levando em conta apenas o sucesso; *pluralista e igualitária*, que, além do rendimento, dão importância à socialização e à formação em atitudes solidárias, sendo as mais adequadas para a integração dos alunos com necessidades especiais. Quanto ao *contexto da escola*, alguns fatores têm maior incidência na sua mudança para uma escola inclusiva como a transformação do currículo, o desenvolvimento profissional dos professores, uma liderança efetiva – “[...] os líderes transformacionais promovem culturas escolares de colaboração” (MARCHESI, 2004, p. 45) e a modificação da cultura e da organização da escola. Quanto ao *contexto da sala de aula*, o trabalho do *professor* é fundamental, pois é ele que pode desenvolver um currículo acessível a todos os alunos e, com sua experiência, influenciar outros professores na elaboração dos projetos da escola. Com relação aos *alunos*, três fatores estão envolvidos em seu processo de aprendizagem: os conhecimentos prévios, a atividade mental construtiva e a motivação para aprender. Quanto aos *conteúdos* “[...] é preciso considerar especialmente sua estrutura e sua coerência interna para favorecer aprendizagens significativas”. (MARCHESI, 2004, p. 46).

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONDIÇÕES PESSOAIS DE DEFICIÊNCIA

Quanto à nossa segunda pergunta – “*Como ajudar alunos com necessidades especiais de educação a se adaptarem numa escola que não foi feita pensando neles?*” – é possível fazer uma remissão a Glat e Nogueira (2002, p. 26):

Vale sempre enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos

serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades.

As diversas necessidades educativas especiais, de ordem sensorial, motora ou psíquica, incidem no processo de desenvolvimento pessoal do aluno. É importante saber de que forma essas necessidades afetam a aprendizagem, para poder estabelecer qual a melhor resposta educativa inclusiva capaz de proporcionar uma ajuda eficaz a esse aluno. Dentre as necessidades especiais com as quais a educação inclusiva precisa aprender a lidar, destacamos as dificuldades de aprendizagem. A psicóloga Evely Boruchovitch (2010) indica quais alunos vêm sendo foco de ações educacionais: os alunos com retardo mental, com dificuldades de aprendizagem e os superdotados. Tais estudantes apresentam diversas dificuldades de aprendizagem. Vejamos a definição dessa expressão, do ponto de vista de Martin e Marchesi (1996, *apud* BORUCHOVITCH, 2008, p. 40, 41):

Dificuldades de aprendizagem implicaria em qualquer dificuldade observável vivenciada pelo aluno para acompanhar o ritmo de aprendizagem de seus colegas da mesma idade, independentemente do fator determinante da defasagem. Assim sendo, dentro da categoria dificuldades de aprendizagem podem ser encontrados, mais precisamente, alunos com: problemas situacionais de aprendizagem (apresentando comprometimento em algumas circunstâncias e não em outras), problemas de comportamento, problemas emocionais, problemas de comunicação (distúrbios da fala e da linguagem), problemas físicos, de visão e de audição, e, por fim, problemas múltiplos (presença simultânea de mais de um dos problemas anteriormente mencionados).

A diferença básica entre os alunos com bom rendimento e aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem está na capacidade diferente de uns e de outros em utilizar o pensamento lógico, que lhes possibilite resolver problemas que nunca enfrentaram antes e gerar novos conhecimentos.

Diante disso, surgem questões sobre procedimentos de ensino: como tais alunos organizam seus pensamentos? Ashman e Conway

(1998), Whitman (1990) e Wong (1994) sugerem ajudar o aluno a tomar consciência dos elementos comuns entre problemas novos e antigos, solicitando-lhe que identifique situações adequadas para empregar estratégias; fazer com que o aluno verbalize as razões que o levaram a escolher determinadas estratégias, em cada caso; propor tarefas diferentes da original, para consolidar estratégias e oferecer tarefas de generalização e/ou inferências, tanto na escola quanto fora dela.

As dificuldades de aprendizagem só podem ser significadas nas interações intra e extraescolares. As intervenções devem ser feitas no âmbito do aluno, nas questões que interferem nas práticas pedagógicas, na formação de professores e naquelas que influenciam nas questões metodológicas. Quanto às práticas pedagógicas, Linhares (1991) e Fini (1996) ressaltam a importância de modificá-las, tendo em vista a necessidade de melhorar a capacidade de ensinar. O professor, que diariamente está com o aluno, deve ser o principal responsável para contribuir, amenizando as dificuldades de aprendizagem, estimulando e motivando seus alunos na construção do conhecimento. O uso das estratégias para facilitar a aprendizagem deve atuar em dois níveis, ao mesmo tempo, isto é, estas precisam ser *específicas*, a ponto de auxiliar o progresso cognitivo (sublinhar, resumir, prover exemplos) e precisam igualmente *ajudar na promoção e manutenção de condições internas adequadas no aluno*, atuando nos estados psicológicos que se refletem na aprendizagem.

MUDANÇAS NECESSÁRIAS NOS ASPECTOS HUMANOS, TECNOLÓGICOS E FÍSICOS

Com relação à nossa terceira questão – “Quais as mudanças sobre os aspectos humanos, tecnológicos e físicos serão necessários, para que realmente possamos vir a ser uma escola inclusiva?” – no que se refere aos aspectos humanos, no texto sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva², são apresentados alguns documentos que estabelecem a importância da formação de professores para trabalhar com alunos com necessidades especiais. Alguns deles são: a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino

² Atendimento Educacional Especializado – UNESP, Marília – Módulo 2, Agenda 1 – Texto 1 – 2010.

superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como meio legal de comunicação, determinando sua inclusão como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia. Em 2003, o MEC implementa o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, para promover um amplo processo e formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visa à formação e à certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de LIBRAS. Em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE – que teve como um dos eixos a formação de professores para a educação especial. Podemos citar também que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entre outros objetivos, garante a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação, para a inclusão escolar e a acessibilidade urbanística e arquitetônica, e também para os mobiliários e equipamentos; nos transportes; na comunicação e informação.

Quanto aos *aspectos tecnológicos*, muito se tem feito para possibilitar aos deficientes auditivos, visuais e físicos o acesso ao aprendizado, por meio de recursos tecnológicos sofisticados, como os aparelhos de amplificação sonora individuais digitais ou o implante coclear para deficientes auditivos profundos, recursos ópticos e não ópticos para deficientes visuais e o uso da Tecnologia Assistiva no Ambiente Escolar, considerada como um “[...] auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência” (SCHIRMER et al., 2007, p. 27) e também se refere a “[...] todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência, e consequentemente, promover vida independente e inclusão” (SCHIRMER et al., 2007, p. 31).

Com relação aos *aspectos físicos*, no texto *Análise das condições ergonômicas de uma classe especial de deficientes físicos*³ (BRACCIALLI,

³ Atendimento Educacional Especializado – UNESP, Marília – Módulo 6, Agenda 4 – Texto 3 – 2010.

et al., 2010), os autores enfatizam que, atualmente, os profissionais que atuam junto à Educação Especial e os profissionais da reabilitação física concordam que é necessário haver uma adequação do mobiliário escolar e do ambiente físico, para que o acesso de alunos deficientes físicos à escola seja facilitado. Eles afirmam que, se o posicionamento corporal do aluno deficiente físico for adequado, proporcionado pelas condições ergonômicas apropriadas do mobiliário escolar, ele pode melhorar o desempenho funcional do estudante, durante as atividades desenvolvidas em sala de aula e, por causa disso, melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Quanto ao ambiente escolar, é importante a adequação do espaço físico, no que tange às medidas da largura das portas, à construção adequada de rampas, ao espaçamento entre os mobiliários, enfim, diversas medidas que devem ser criteriosamente seguidas e analisadas, baseadas em normas de edificação previstas pela ABNT.

Diante do exposto, devemos assumir o compromisso e a responsabilidade para com cada aluno que temos em nossas mãos, e cada instituição escolar para com os seus professores. Esse é o propósito da escola inclusiva. Receber todos os alunos, ter professores capacitados para trabalhar com eles e realmente incluí-los, a fim de que recebam uma educação de qualidade. É preciso investir na formação e valorização do trabalho do professor e na mudança da escola.

Pensando na importância do papel do professor na escola inclusiva, passaremos a discutir questões importantes, como: quem, dentro da escola, seria o maior responsável pela formação continuada dos professores? Quem é que pode influenciar positivamente o professor, lembrando-o de que os alunos são diferentes e, portanto, as estratégias educativas devem atender e respeitar as individualidades e, no caso dos alunos com necessidades educativas especiais, essa educação precisa ser adaptada às possibilidades desses alunos? Quem deve ter competência para realizar uma “[...] mobilização efetiva dos esforços individuais no sentido de superar atitudes de acomodação, alienação, marginalidade, comportamentos individualistas e estimular a construção de espírito de equipe”? (LUCK, [20--], p. 2).

Segundo os documentos elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, que tratam da designação do Professor Coordenador, é ele quem deve ter esse perfil, o de “[...] intervir na prática

docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos” (SÃO PAULO, 2007a). Assim, procuramos revisar esses documentos, de maneira a analisar se as competências e habilidades requeridas desse profissional irão permitir que ele seja capaz de colaborar na formação continuada dos professores com relação à inclusão.

O PROFESSOR COORDENADOR NA ESCOLA INCLUSIVA

Na rede pública de ensino paulista, duas importantes Resoluções tratam da função do Professor Coordenador: a SE 88/2007 e a SE 90/2007.

A Resolução SE 88/2007 relaciona, nas competências do Professor Coordenador, as expectativas de melhoria da qualidade do ensino que a Secretaria da Educação objetiva. Esse texto oficial assevera que a “[...] coordenação pedagógica se constitui em um dos pilares estruturais da atual política de melhoria da qualidade de ensino”. (SÃO PAULO, 2007a). As condições para atingir esses fins tornam-se solidificadas quando a competência dos Professores Coordenadores na escola é definida como a de um “gestor.” E, como gestores, seus papéis passam a ser os de fazer cumprir a “política” que a Secretaria da Educação explicita nos objetivos declarados nessa Resolução, como lemos:

- [...] - ampliar o domínio dos conhecimentos e saberes dos alunos, elevando o nível de desempenho escolar evidenciado pelos instrumentos de avaliação externa e interna;
- intervir na prática docente, incentivando os docentes a diversificarem as oportunidades de aprendizagem, visando à superação das dificuldades detectadas junto aos alunos;
- promover o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional dos professores designados, com vistas à eficácia e melhoria de seu trabalho. (SÃO PAULO, 2007, p.9).

Assim, o papel desse gestor é complementado com a função de acompanhar as políticas implementadas, conforme está no artigo 2º. Nesse sentido, o olhar se volta para a avaliação do ensino e o processo de aprendizagem dos alunos, com especial atenção aos resultados de

desempenho. Adequado é dizer que a escola deve ser o “[...] espaço coletivo de construção permanente da prática docente”. Dessa forma, a mediação do Professor Coordenador necessita ser constante, assumindo “[...] o trabalho de formação continuada”, não de modo aleatório, mas “a partir do diagnóstico dos saberes dos professores”. Cabe a ele estimular os professores, visando a uma “participação ativa de todos”, em todos os níveis de ensino que a escola oferece.

O artigo 2º, ainda, refere-se ao zelo que o Professor Coordenador deve ter em relação aos documentos oficiais. De maneira específica, apresenta os “referenciais teóricos relativos aos processos de ensino e aprendizagem”, que norteiam as políticas educacionais oficiais. Ressalta ainda que o Professor Coordenador deve “[...] divulgar práticas inovadoras, incentivando o uso dos recursos tecnológicos disponíveis.”

A Resolução SE 90/2007, no Artigo 3º, acrescenta novas atribuições àquelas já mencionadas na Resolução 88/2007. Destaca tarefas específicas a um tutor dos professores, quando afirma que o Professor Coordenador deve “[...] orientar e auxiliar os docentes”, e “[...] apoiar as ações de capacitação dos professores” (SÃO PAULO, 2007b). No envolvimento com as ações internas da escola e do seu projeto político-pedagógico, o Professor Coordenador deve ser o articulador. As tarefas dos docentes precisam ser acompanhadas diretamente por ele, pois consta também nessa Resolução que ele deverá “[...] observar a atuação do professor em sala de aula” (SÃO PAULO, 2007b), garantindo metodologias mais adequadas para o ensino, que sejam focadas na aprendizagem dos alunos.

Outro documento importante, que trata da função do Professor Coordenador, o Caderno do Gestor, afirma que sua função deve estar centrada na “[...] *gestão de qualidade do ensino* oferecido pela escola e na construção de um espaço produtivo para uma convivência social e coletiva mais humana e construtiva da comunidade escolar”; deve ser capaz de “[...] definir e articular múltiplas ações voltadas para a qualidade do ensino e de seus resultados na aprendizagem dos alunos no contexto real onde essas ações acontecem” ((SÃO PAULO, 2008a, p.7); deve saber

[...] analisar as causas de questões amplas que afetam o funcionamento da escola, como as culturas de diferentes grupos, a família, a fome, a exclusão econômica e social, os valores difundidos pela mídia, a

violência física e simbólica contra a criança e o jovem, o trabalho, o desemprego, a distribuição de renda, etc. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Espera-se também que o Professor Coordenador compreenda a realidade do processo de ensino-aprendizagem e seus desafios e saiba orientar-se,

[...] considerando as relações que afetam o desempenho dos alunos – seja dentro das salas de aula e da escola, seja entre a escola e a comunidade – e os dilemas atuais relativos ao ideal de cidadania responsável e seus correlatos: a formação moral, política e social. (SÃO PAULO, 2008a, p. 9).

Nesse documento, são citadas igualmente algumas competências que se esperam do Professor Coordenador: saber se comunicar com os diferentes públicos, compreender os conceitos das várias áreas do conhecimento, interpretar dados e informações para tomar decisões e enfrentar situações-problema relacionadas à gestão pedagógica da escola e recorrer aos conhecimentos das áreas da Pedagogia, para a “[...] elaboração de propostas de intervenção solidária na escola, respeitando os direitos humanos e considerando a diversidade sociocultural.” (SÃO PAULO, 2008a, p. 11).

Expostas as concepções das Resoluções 88/2007 e 90/2007 e do Caderno do Gestor, duas reflexões se fazem necessárias, tendo como respaldo importantes legislações.

A primeira apoia-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, Capítulo V, artigo 59, inciso I, que trata da Educação Especial, garantindo aos educandos com necessidades especiais que os sistemas de ensino devem assegurar “[...] currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996). Pensando na função essencial do Professor Coordenador que está associada ao processo de formação dos professores, nos documentos já analisados, os quais enfocam sua designação, em nenhum momento foi citado que ele deve capacitar e orientar os professores quanto ao trabalho com alunos com necessidades especiais. E o que está assegurado a eles, nesse artigo, é de responsabilidade do Professor Coordenador, pois

é ele que, orientando os professores, possibilitará a execução do que está proposto nesse inciso I, levando-os a analisar as mudanças que se propõem para essa escola, que, de acordo com a Constituição Federal, artigo 5º, deve garantir o *direito à igualdade*; em acréscimo, a lei trata, nos artigos 205 e seguintes, do *direito de todos* à educação.

À luz dessa lei, fica evidente que o papel do Professor Coordenador na escola inclusiva, enquanto formador, é levar os professores a assimilar as mudanças que devem ocorrer na organização pedagógica da escola, de sorte a garantir que as diferenças sejam reconhecidas e valorizadas, sem qualquer discriminação. É de conhecimento que o professor, em sua formação inicial, não é preparado para trabalhar com o aluno com necessidades especiais, por isso, essa formação precisa ser oferecida na escola, sob a orientação do Professor Coordenador, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), por meio de orientações técnicas e estudos coletivos e/ou individuais.

A segunda reflexão apoia-se na Resolução 11/2008, artigo 3º, que estabelece:

O atendimento escolar a ser oferecido ao aluno com necessidades educacionais especiais, *deverá ser orientado por avaliação pedagógica* realizada pela equipe da escola, formada pelo Diretor, *Professor Coordenador* e Professor da sala comum, podendo, ainda, contar, com relação aos aspectos físicos, motores, visuais, auditivos e psico-sociais, com o apoio de professor especializado da Diretoria de Ensino e de profissionais da área da saúde. (SÃO PAULO, 2008b).

A compreensão desse artigo subsidia a seguinte questão: se o Professor Coordenador é responsável pela avaliação pedagógica do aluno com necessidades educacionais especiais, como ele fará essa avaliação, se, em momento algum, nos documentos examinados, é exigido desse profissional que ele tenha alguma especialização e/ou conhecimento em Atendimento Educacional Especializado? Para que ele seja designado à função, é necessário que ele realize um concurso, sendo professor efetivo ou não da Rede Estadual, não precisando necessariamente ser pedagogo. Se essa não é uma exigência para que ele assuma o cargo, a quem cabe a responsabilidade de formação do formador? Concebida dessa forma, a situação é muito séria, pois, muitas vezes, a falta de preparo formal

dos Professores Coordenadores tem contribuído para que não ocorra a melhoria da qualidade da formação dos professores que atuam na escola. É verdade que muitos Professores Coordenadores manifestam iniciativas pessoais de aprofundamento teórico, de envolvimento com suas práticas nas escolas, preocupação diante dos problemas com os quais se deparam e, sobretudo, com essa nova realidade da escola – a de garantir a todos os alunos deficientes o acesso à escolaridade, removendo qualquer tipo de barreira que lhes impeça a frequência ao ensino Regular.

Marchesi (2004, p. 20) elenca ações necessárias para que a inclusão ocorra dentro da escola, a saber: detectar as necessidades educativas especiais, isto é, conhecer como foram geradas; que influência teve o ambiente social e familiar e que papel a escola tem, na origem e na manifestação dessas dificuldades; orientar como proporcionar o atendimento a esses alunos; que modelo de avaliação usar; como prover de recursos a prática escolar; como definir o currículo que atenda a todos com igualdade; como formar e coordenar o trabalho em grupo dos professores e, finalmente, qual é a resposta educativa mais adequada. Essas iniciativas terão como finalidade principal a avaliação de cada aluno com necessidades especiais, proporcionando a análise das potencialidades de desenvolvimento e de aprendizagem e determinando que tipo de ensino é requerido e que recursos suplementares serão necessários para se conseguir uma melhor educação, no contexto mais inclusivo possível.

Sendo essas ações essencialmente pedagógicas, seria de grande importância que elas fossem contempladas nas Resoluções SE 88/2007 e 90/2007 e no Caderno do Gestor/2008, visto que as competências do Professor Coordenador devem estar atreladas ao que fixam algumas legislações que tratam da educação de pessoas com necessidades educacionais – como o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, Título VIII, Capítulo III, Seção I: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: III – pluralismo de ideias e de *concepções pedagógicas* [...]” – e a Resolução 11/2008, que é fundamentada no disposto nas Constituições Federal e Estadual, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Indicação Nº 70/2007 e Deliberação Nº 68/2007 do Conselho Estadual da Educação: os paradigmas atuais da inclusão escolar vêm exigindo a ampliação dos

serviços de apoio especializado e a adoção de projetos pedagógicos e metodologias de trabalho inovadores (SÃO PAULO, 2008B).

Nesse contexto da educação inclusiva, o Professor Coordenador deve entender que “[...] as escolas que respondem melhor à diversidade dos alunos não apenas favorecem seu adequado desenvolvimento como também são as que mais crescem como instituição”. (BLANCO, 2004, p. 292). No sentido imperativo do fazer educacional, Mantoan (2006, p. 26, 27) alude a essa tarefa como “obrigação” daquele profissional que precisa garantir que o “direito de todos à educação” não seja mitigado. Antes, conclui a educadora, não se trata de um ato de coragem “defender a inclusão”, mas que não se deve correr “nenhum risco” de que os alunos com deficiência frequentem ambientes educacionais à parte. Muito ainda tem que ser feito e revisto. A função articuladora e transformadora é complexa, pois não há uma fórmula, mas implementar tarefas e controlar variáveis. O Professor Coordenador precisa investir em práticas pedagógicas que promovam formas de aprendizagem e de avaliação, segundo métodos de ensino que possibilitem atender aos alunos com necessidades especiais, de sorte que a escola deve ser formadora de habilidades e promotora de competências, visando a “[...] encontrar soluções que respondam à questão do acesso e da permanência dos alunos nas [...] instituições educacionais.” (MANTOAN, 2006, p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostra alguns aspectos da educação inclusiva sob o ponto de vista do profissional Professor Coordenador, apresentando dilemas e possíveis soluções, principalmente em algumas questões referentes à formação necessária desse profissional, para que ele possa ter competência para atuar na formação continuada do professor, na perspectiva inclusiva.

No que se refere à formação profissional, questionaram-se suas competências e habilidades como responsável pela formação continuada dos professores, pois, embora as legislações determinem tal condição, constata-se a fragilidade desse profissional, porque ao mesmo não se fixou obrigatoriedade da formação.

Compreendemos que as Resoluções que tratam da designação do Professor Coordenador precisam mudar, no sentido de serem mais

específicas quanto à formação, isto é, os desafios do Professor Coordenador parecem transcender as Resoluções mencionadas, quando não se fazem específicas no sentido de olhar para a Educação Especial. Embora a Secretaria da Educação não tenha demonstrado senso rigoroso na sua política quanto ao Professor Coordenador e à Educação Especial, há dispositivos legais para que nenhuma pessoa com deficiência seja ignorada. Contudo, não foi explícita quando definiu o perfil desse profissional, que foi considerado por ela um de seus pilares estruturais na política da melhoria da qualidade de ensino.

Ainda é preciso definir de que maneira esse profissional poderia proporcionar uma busca conjunta de soluções, diante dos problemas apresentados por todos os alunos, potencializar a colaboração entre todos os professores e impulsionar o desenvolvimento para que eles assumam o compromisso com a mudança educativa que respeite as diferenças.

A formação específica do Professor Coordenador necessita estar prevista nas legislações analisadas, sobretudo com relação à Educação Especial, para que ele possa ser capaz de realizar com qualidade a formação continuada do professor no que concerne à inclusão. Essa seria a condição para se oferecer o ensino de qualidade na escola. O professor precisa ter a competência para elaborar e implantar novas propostas e práticas pedagógicas de ensino, respondendo desse modo às peculiaridades dos estudantes, buscando soluções de maneira a atender a todos os alunos da turma, acreditando na capacidade de adaptação intelectual, independentemente do nível de compreensão de cada um. Só assim conseguiremos enfrentar o grande desafio de construir práticas pedagógicas que satisfaçam a todos os alunos.

Essas mudanças poderão ocorrer, se o Professor Coordenador tiver uma postura voltada para a inclusão, de sorte de que ele possa realizar a formação continuada dos professores, preparando-os para lidar com essa nova situação, a fim de que repensem suas práticas. Novas concepções de educação devem ser adotadas, para que reconheçam e se valorizem as diferenças, para que o direito de todos os alunos à escola seja uma realidade na educação brasileira.

REFERÊNCIAS

BRACCIALI, L. M. P. et al. *Análise das condições ergonômicas de uma classe especial de deficientes físicos*. Formação de Atendimento Educacional à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. (In: Módulo 6. Agenda 4. Texto 3. 2010).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/ 2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 39-40, 14 set. 2001. (Seção 1 E). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> >. Acesso em: ago. 2011.

BRASIL. Conselho nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP 1*, de 18 fev. 2002. (institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf> Acesso em: jul/2011.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2001. 405p. DF: Senado, 1988.

BRASIL. *Decreto n. 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm >. Acesso em: jul. 2011.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. N. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf >. Acesso em: ago. 2011.

BRASIL. *Lei n. 10.436, 24 abr. 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm>. Acesso em: jul. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *O Plano de desenvolvimento da Educação*. PDE/2007. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm> > Acesso em: ago. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Inclusiva: a fundamentação filosófica*. Coordenação geral SEESP/MEC, 2004a. 28 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf> > Acesso em: ago./2011. V. 1.

BRASIL. Ministério Público Federal. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva. (Org.) *O acesso de alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. Brasília (DF): Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004b. 59 p.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Formação de Atendimento Educacional à

Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. (In: Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010).

COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Tradução de Fátima Murad. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 364 p.

LUCK, Heloísa. *A dimensão participativa da gestão escolar*. Disponível em: < <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>.> Acesso em: 22 out. 2011.

MANTOAN, M. T.; PIETRO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. 103 p.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. Tradução de Manuel José do Carmo Ferreira. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1981. 341 p.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Gestor: gestão do currículo escolar*. São Paulo: SEE, 2008. 76 p. v. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 88, 19 dez. 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de professor Coordenador. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190088>> Acesso em: ago. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 90, 21 dez. 2007*. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas da rede estadual de ensino. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190090>> Acesso em: ago. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Resolução SE n. 11, de 31 de janeiro de 2008*. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://lise.edunet.sp.gov.br/sislegis/pesqorient.asp?ano=2008>> Acesso em: 2 out. 2011.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 178 p.

SCHIRMER, C. R. et al. *Deficiência física*. Formação de Atendimento Educacional à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Brasília: SE-ESP/SEED/MEC, DF, 2007. (In: Módulo 6. Agenda 3. Texto 2.).

SISTO, F. F. et al (Org.). *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. Petrópolis: Vozes, 2010.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO DIALÓGICA NA CONTEMPORANEIDADE

*Carina Escabora
Fabiana Cristina de Souza Stesse*

INTRODUÇÃO

Concomitante ao nosso ingresso no Curso de Pedagogia se deu o começo de nossa ação pedagógica em sala de aula regular no ensino público, onde sempre observamos e manifestamos interesse pelas ações pedagógicas desenvolvidas com alunos que apresentavam alguma deficiência ou dificuldades para aprender. Muito embora estivéssemos ainda num momento de formação inicial, já levantávamos hipóteses, em nível do senso comum, a respeito da formação dos professores e o papel importante que estes desempenham ou deveriam desempenhar, no contexto da educação inclusiva.

À medida que se passaram os anos, algumas inquietações permaneciam e apontavam para uma necessidade pessoal de aprimoramento e especialização. Durante esse trajeto, tivemos a oportunidade de desenvolver

projetos de atendimentos pedagógicos e psicopedagógicos aos alunos com deficiências, dificuldades e diferenças, e refletir de forma sistematizada sobre tais questões. As atividades realizadas e a reflexão sobre elas nos inseriram no mundo da pesquisa científica, tornando-nos professoras-pesquisadoras e nos renderam alguns trabalhos acadêmicos. A realização de ambos possibilitou-nos compreender a importância do atendimento pedagógico, em seus sentidos, significados e resultados, segundo a ótica das professoras.

Durante esse processo de reflexão, as professoras entrevistadas mencionaram imensas dificuldades e apresentaram uma visão insegura ou equivocada de sua função. As situações didáticas e formas de avaliação também se demonstraram inadequadas para o tipo de trabalho diferenciado que se buscava oferecer aos alunos com dificuldades e deficiências. Pudemos concluir que a formação dessas professoras era deficiente, em suas bases teóricas.

Enquanto buscávamos as teorias que poderiam embasar a ação pedagógica das professoras em questão, percebemos que muito se mencionam as dificuldades dos alunos que têm alguma deficiência, porém, pouco se encontra a respeito da dificuldade que a instituição de ensino vem enfrentando para o atendimento dos mesmos. Em face dessa questão, a exigência para a mudança se tornava urgente, nas escolas.

Tendo em vista as questões acima apresentadas, buscou-se, com a elaboração desta pesquisa, compreender melhor a relação entre o processo de formação de educadores que visa a uma educação inclusiva e a ação pedagógica dos profissionais que estão inseridos nesse contexto de formação, além de refletir sobre a importância da formação inicial, continuada e em serviço, dentro dos paradigmas inclusivos.

Para tanto, neste novo momento de pesquisa e construção deste trabalho, andamos à procura de paradigmas que percebem a formação de educadores de forma holística, democrática e colaborativa, sempre voltada a estimular os sujeitos a desenvolver meios de pensamento autônomos, críticos e reflexivos.

Faz-se importante que o educador de hoje esteja engajado nessa perspectiva inclusiva de educação, pois se tornará mais sensível e aprenderá a lidar com as diferenças individuais, compreendendo-as, valorizando-as

e respeitando-as, uma vez que os novos tempos educacionais trazem para essa realidade a pluralidade e a diversidade.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES POR MEIO DE UM CURRÍCULO CRÍTICO: UM CAMINHAR RUMO À INCLUSÃO

Em meio às inúmeras mudanças, constantes inovações e transformações – característica marcante do mundo pós moderno – está a educação, que, preocupada em oferecer um ensino de qualidade, considerando as necessidades, diferenças e diversidade de todos, vive grandes tensões. Uma delas alude à formação de seus profissionais no paradigma inclusivo, assunto este que tentamos contextualizar.

A palavra *incluir*, proveniente do latim, significa “1. Compreender, abranger. 2. Conter em si. 3. Inserir, introduzir. 4. Estar incluído ou compreendido; fazer parte; inserir-se” (CUNHA, 1992, p. 431). Considera-se tal conceito, nesta reflexão, por este permear a tendência educacional da contemporaneidade, implicando aceitar todas as crianças como seres humanos únicos e diferentes entre si, buscando torná-las mais autônomas no processo de aprendizagem.

De acordo com Stainback e Stainback (1999), a visão excludente de educação que fora adotada pela sociedade, em épocas antigas, sai de cena e dá lugar à tendência internacional, que aponta para a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais em escolas regulares, oportunizando-lhes reabilitação pessoal e social. Nesse sentido, temas como inclusão e adaptações curriculares tornaram-se parte do nosso processo de ensino, na luta por uma educação democrática. Para tais autores, é notório que, desde 1990, com a Conferência Mundial da Educação para Todos, em Jomtien, e com a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais, em 1994, discutem-se enfaticamente no nosso país os benefícios da inclusão para os alunos, professores e para a sociedade. As oportunidades de as crianças estarem e aprenderem umas com as outras, lidarem com as suas diferenças individuais e a de seus pares, assim trabalhando a sua sensibilidade e o benefício trazido pela socialização, são destacadas como atitudes positivas que trazem ganhos nas habilidades sociais de nossos

alunos, preparando-os para a vida em comunidade e dão origem à Declaração de Salamanca – que formaliza essa intencionalidade.

Segundo dados do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001), a Organização Mundial de Saúde estima que, somente no Brasil, 10% da população têm necessidades educacionais especiais, ao passo que cerca de 15 milhões apresentam deficiências, o que denota a importância das políticas nesse sentido. Em tal cenário, é a Convenção da Organização das Nações Unidas (2006) que vem para garantir o direito à aprendizagem, ao longo da vida, assegurando a oportunidade de essas crianças frequentarem as escolas comuns, em todos os níveis, focalizando não apenas ao acesso, mas também a permanência desse aluno no ambiente escolar. Além disso, a Convenção exige adaptações e medidas de apoio individualizadas.

A Política de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008), é vista como ganho imensurável para a educação inclusiva brasileira, ao buscar promover condições para a inclusão por meio de implantações de salas de recursos multifuncionais, acessibilidade arquitetônicas, formação continuada, implantação de núcleos de acessibilidades, realização do PROLIBRAS, organização de núcleos para altas habilidades e programas de distribuição de livros em formatos acessíveis. Tais medidas se configuram como tentativas de operacionalização da educação especial articulada à educação comum em um tempo quando as práticas discriminatórias precisam deixar de existir, dando lugar a igualdade de oportunidades.

Mesmo havendo toda uma legislação que pode impor a inclusão, ela não acontece se de fato não for intrinsecamente aceita pelos profissionais da escola. Por isso, a inclusão exige constante reflexão, debate, estudo e conscientização. Conforme destaca Schon (apud NÓVOA, 1992), um professor reflexivo precisa reconhecer e valorizar não somente a confusão de seus alunos, mas também rever, valorizar e encorajar-se para resolver seus próprios conflitos internos e confusões gerados pelos dilemas da profissão. E a inclusão ainda é um dos pontos que ocupam os pensamentos pedagógicos dos educadores, devido a sua complexidade. Muitos alegam que não foram formados para trabalhar com essa realidade. Portanto, é preciso perceber a necessidade de buscar uma formação para a diversidade.

O que não pode mais acontecer é a utilização desse argumento para justificar a falta de vontade de trabalhar dentro dos novos paradigmas.

No dicionário, encontramos o verbete *formar*, significando: “1. dar forma a (algo). 2. Ter forma de. 3. Conceber, Imaginar. 4. Pôr em ordem, em linha. 5. Educar. 6 Fabricar, fazer. 7. Constituir. Int. 8. Dispor-se em ordem, alinhando-se (tropas). 9. Tomar forma. 10. Concluir curso universitário” (FERREIRA, 2001, p. 379). Conforme afirma Cunha (1992), *formar* descende da palavra *forma*, oriunda do latim, que “[...] se refere ao modo sobre qual uma coisa existe ou se manifesta”.

Levando em consideração a etimologia da palavra *formar*, podemos deduzir, pelo raciocínio, que alguns conceitos propagados erroneamente sobre a formação de educadores são provenientes dessa conceituação. Zabalza (2004) ressalta que, ainda hoje, a ação de formar, muitas vezes, é interpretada como modelar, conformar. Tal configuração faz de seus formandos apenas executadores de atividades, o que reflete e contribui para uma política caracterizada como homogeneizadora.

Para Pérez Gomez (1995), a formação dos educadores perpassa pelos conceitos que são construídos sobre a escola, sobre o ensino e também sobre o currículo, que, por sua vez, são característicos de uma determinada época. Por conseguinte, abordar nesta reflexão a temática da educação na contemporaneidade é deparar-se com a complexidade e enfrentar a diversidade, constantes mudanças, que nos levam a desafios, incompletudes e inseguranças, no que se refere às novas perspectivas educacionais. Na realidade, como salienta Patrick Mendelson (apud PERRENOUD 2000, p.125), “[...] se a escola ministra um ensino que não tem utilidade para o mundo externo, corre o risco de desqualificação”.

Acreditamos que haja uma correspondência entre tal postura e a maneira com que as crianças, principalmente aquelas que apresentam deficiências, são ensinadas em algumas escolas, pois os professores, formados dentro desse paradigma e influenciados por ele, oferecem uma prática de reprodução dos conhecimentos, inflexibilidade do currículo e desvalorização das diferenças, criando filtros que excluem tais alunos do processo educativo e desconsideram seu desenvolvimento e necessidades subjetivas.

Freire (1998) nos alerta, destacando que transferir conhecimentos não é ensinar. E, em consonância com suas ideias e também com as de Crò (1988, p.32), julgamos ser mais pertinente ao nosso contexto o paradigma de formação do professor reflexivo, “[...] que de forma mais humana possível, deve oferecer à sociedade uma geração de educadores que responda adequadamente às expectativas do homem de hoje”. Esse professor precisa ter desenvolvido, durante sua formação, atitudes e habilidades de pesquisa para que estas possam fazer parte do contexto escolar, contribuindo com as aprendizagens de nossos alunos.

Na década de 1970, as discussões sobre a formação do professor pautava-se no paradigma da racionalidade técnica. Já na década de 1980, propunha-se que o professor fosse um transformador da sociedade. Nas últimas décadas formar um professor pesquisador, reflexivo, consciente da constituição de sua identidade, da docência, tem sido a tônica das discussões [...] (KRONBAUER; SIMIONATO, 2008, p. 6).

Veiga Neto (2003) afirma que o que sentimos como crise educacional é exatamente o descompasso entre a educação e a contemporaneidade. O mundo mudou e está mudando rapidamente, mas a escola nem sempre se sente capaz de acompanhar essa mudança. A visão de que a função da escola é apenas de transmissora de informações precisa ser urgentemente ressignificada, pois não existe mais espaço para essa ideia. “Sucesso para alguns era uma opção no passado. Sucesso para todos nós é agora o desafio” (BLUNKETT, 2000, p. 8 apud MITTLER, 2003, p.96).

Portanto, já na formação inicial, é preciso não mais permitir que se construam conhecimentos pautados em práticas tradicionais, deixando assim de treinar os professores. Com essa ação, pretende-se excluir a possibilidade de o professor em formação reproduzir preconceitos e mitos que se acumulam e, assim, proporcionar conhecimentos específicos e atitudes reflexivas acerca do ensino. Ele deve igualmente ser preparado para interagir com as problemáticas presentes e enfrentar os conflitos que acontecem dentro da escola, promovendo valores democráticos, como os da inclusão. Caso contrário, fará uso das metodologias que demonstram mais segurança, atuando com modelos antigos e ultrapassados para esse novo espaço educacional.

Os professores são treinados para suas disciplinas na sala de aula e, então, devem demonstrar várias centenas de competências antes que possam ter suas licenciaturas autorizadas. O treinamento de professores faz pouca ou nenhuma referência aos contextos sociais nos quais eles estarão ensinando. (MITTLER, 2003, p. 94).

A formação que se inicia com a graduação não pode caracterizar-se como terminal, porém, deve estender-se para toda a vida, cooperando para a autoformação do sujeito, visto que as mudanças são constantes e emergentes. Por isso, ressalta-se a importância da formação continuada, na qual o formando já exerce ações práticas de ensino, que aprendeu na graduação. Na modalidade de formação continuada, segundo Shön (1995), faz-se necessário desenvolver um olhar profundo que proporcione ao sujeito refletir sobre sua ação. Pensando sobre o que ocorre, pode elencar sentidos e significados que atribuiu à sua práxis, em determinada situação, quer dizer, tomar a prática pedagógica como objeto de estudo. A metodologia adotada deve sempre problematizar e contextualizar sua ação, avaliando-se continuamente e oferecendo as possibilidades de perceber todo o processo e se afastando de possíveis práticas ideológicas que reproduzem os privilégios oferecidos a apenas alguns.

A profissão docente, mesmo com toda a incerteza e insegurança, mediante o movimento crescente de mudança que ocorre na sociedade, busca um aprimoramento da condição humana. Desse modo, ao contrário do que se pode pensar, tal profissão exige maior preparo, aprendizado contínuo, diferentemente dos tempos que nos antecederam. É necessário construir uma consciência de profissionalidade, situando seus saberes e conhecimentos construídos através do seu ensino, adequando-os com a necessidade e a realidade atual. Ou seja, o desenvolvimento profissional deve estar associado ao processo de formação, com vistas ao mundo contemporâneo.

Segundo o relatório elaborado pela comissão internacional sobre a educação para o século XXI e organizado por Jacques Delors (2001), melhorar a qualidade e a motivação dos professores deve ser uma prioridade em todos os países. Para conseguir alcançar tal meta, é preciso melhorar a seleção dos professores, propiciar a formação inicial e continuada, e que os programas de formação em que estes se engajam estejam pautados em quatro

aprendizagens fundamentais, isto é, os pilares do conhecimento (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser).

Para o autor, aprender a conhecer é dominar os instrumentos do conhecimento do mundo em que se vive, dando importância aos saberes utilitários. Em suma, é aprender a aprender.

O aumento dos saberes que permite compreender melhor o ambiente sobre seus diversos aspectos favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição da autonomia na capacidade de discernir. (DELORS, 2001, p. 91).

Esses pressupostos parecem ser a essência do processo de reconceitualização da formação de educadores com respeito a uma educação inclusiva.

Na primeira parte deste título, buscamos contextualizar o tema da pesquisa. E, com a clareza trazida por esse título, entendemos que, para a formação de um professor reflexivo, é necessário pensar e repensar o currículo formativo. A partir dessa constatação, chegamos à problematização: como deve apresentar-se o currículo na formação de educadores com vistas à inclusão?

O segundo pilar educativo, destacado por Delors (2001), refere-se ao aprender a fazer. Tal aprendizagem não pode se traduzir em um fazer meramente técnico e transmissor de práticas resumidas em procedimentos e métodos, mas sim em instrumentalizar o profissional para que enfrente os diversos conflitos e as mais diversas experiências do mundo contemporâneo.

Tendo o mundo se modificado abruptamente, é natural que o currículo também sofra alterações. Moreira e Silva (2001), apoiados na teoria do currículo, enfatizam que o este se tornou crítico, guiando-se por questões sociológicas, políticas e epistemológicas.

Embora questões relativas ao como do currículo continuem importantes, estas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que considere em sua relação com questões que perguntem pelo “por que” das formas de organização do conhecimento escolar. (MOREIRA; SILVA, 2001, p. 7).

Em consonância com tais ideias, Apple (1982), pensando sobre a ideologia e o currículo, aponta que as questões educacionais são atreladas à história, política e ideologia e que, portanto, não sendo neutras, implicam a construção da identidade. Nesse sentido, é imperioso planejar e tomar decisões pedagógicas condizentes com a visão de sociedade, de educação e de homem que se pretende formar. E, se adotamos um paradigma inclusivo, é preciso que as instituições educativas visem à democratização através de seu currículo e repensem os aspectos referentes ao pessoal e ético, transmitindo o conhecimento para todos. No entanto, assegurar ao professor em formação uma compreensão básica sobre o sentido e significado do ensino inclusivo oferece oportunidades para refletir e discutir que essa proposta é fundamental, pois a inclusão, conforme já ressaltado, não é apenas uma meta a ser alcançada, mas uma mudança estrutural e mundial. A partir deste contexto, acreditamos que um bom programa de formação caracteriza-se por ampliar conhecimentos e habilidades, além de levar à reflexão, tendo como primordial objetivo a autonomia do formando. Sua responsabilidade e necessidade em desenvolver um projeto de formação num processo de reflexão é cada vez mais urgente. Entretanto, muitas vezes os programas curriculares, implementados pelas instituições de ensino superior, não se mobilizam a ponto de propor ações que conduzam a efetivas mudanças, de sorte que o formando acaba por repetir modelos em uma ação contínua e não refletida.

Os próprios professores devem estar sensibilizados e devidamente formados para esta proposta [...] é importante que os professores sejam acompanhados com relação as suas reações diante os alunos deficientes. E principalmente relevante que seus medos e receios não sejam ignorados. (BEAUPRÉ, 1997 apud MANTOAN, 2001, p.19).

Para que aconteça de forma verdadeira e efetiva, a inclusão necessita de professores especializados para trabalhar não apenas com crianças com deficiências, mas com todos os tipos de diferenças e dificuldades, permanentes ou temporárias. Nessa perspectiva, voltamos aos quatro pilares da educação mencionados no relatório elaborado por Delors (2001), para ilustrar e justificar os argumentos explicitados até então. Tal relatório desvela a necessidade de aprender a viver juntos, descobrindo quem é o outro que está compartilhando o mesmo espaço e relações de aprendizagem, percebendo as suas interdependências, estabelecendo

respeito e um clima de paz e harmonia. Atrelado a esse pilar, o quarto tem igualmente uma relação intrínseca com os paradigmas inclusivos, porque preza por aprender a ser, por meio do desenvolvimento da personalidade, da autonomia, do discernimento e da responsabilidade, o que muito tem a ver também com as práticas formativas. Sabemos que o papel do ensino superior e sua importância são cada vez maiores. Reconhecer as necessidades e valorizar as potencialidades de cada indivíduo constituem características pessoais que podem e devem ser desenvolvidas por um estilo de formação crítica, desde a educação básica até sua graduação. Entre outras, estas são condições educativas de que precisamos para proporcionar uma educação de qualidade aos nossos alunos.

RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA: ESTRATÉGIA BÁSICA PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A complexidade posta pelas ações e ideias veiculadas na contemporaneidade, segundo Morin (1997, apud PERRENOUD, 2001), perturbam os fenômenos, porque produzem emergências e fazem com que estes percam a distinção e clareza.

Até o presente momento, o trabalho destacou a importância e a urgência de a educação desenvolver ações para alcançar a inclusão de todos os seus agentes e, ao mesmo tempo, revelou a necessidade de lidar com as perturbações e dificuldades, de transformar as práticas educativas para que a inclusão seja de fato uma realidade. Nesse sentido, buscamos apresentar como estratégia a formação dos educadores por meio de um currículo crítico e reflexivo, já que a teoria deve estabelecer uma relação indissociável com a prática e, dessa maneira, possamos mover e renovar a educação, tornando-a inclusiva.

Sendo assim, neste segundo título, propomos a reflexão sobre as implicações das teorias de formação nas práticas pedagógicas que acontecem em nossas salas de aula. Para tanto, iniciamos objetivando esclarecer o que entendemos sobre esses conceitos.

De acordo com o dicionário de etimologia, a palavra *teoria* deriva do francês “[...] *theórie*, derivado do latim, *theōriā*, e, este, do grego, *theōría*” (CUNHA, 1992, p 764). Seu significado, conforme o *Dicionário Aurélio*,

é: “1. Conhecimento especulativo meramente racional. 2. Conjunto de princípios fundamentais de uma arte ou de uma ciência. 3. Doutrina ou um sistema fundado nestes princípios. 4. Hipótese, suposição” (AURÉLIO 2001, p.668).

Prática, segundo Cunha (1992), é proveniente do latim medieval “[...] practica, e derivado do grego praktik,” e significa, segundo o *Aurélio*: “1. Ato ou efeito de praticar 2. Uso, exercício. 3. Rotina, hábito. 4. Saber provindo da experiência. 5. Aplicação da teoria” (AURÉLIO, 2001, p.550).

Sacristán (1999) destaca que a teoria é o que os teóricos tratam e produzem, no meio em que realizam seus trabalhos, enquanto não é menos certo que a prática é o conteúdo do ofício dos práticos, também em seu próprio contexto.

Com base em todos esses conceitos e sem perder o foco da educação inclusiva que se pretende alcançar, é possível inferir que todos os professores têm a obrigação de dialogar com os estudos realizados nos contextos de formação para fundamentação de sua prática dentro da escola, ou seja, é preciso que toda a teoria, todo conhecimento, fundamentos, toda a arte e ciência do qual os professores tomaram contato, sejam vistos nos atos, nas rotinas pedagógicas de forma crítica e consciente. No caso de os cursos de formação não terem oferecido um embasamento teórico consistente para sustentação de uma prática solidificadora da inclusão, é preciso que esse professor procure novas oportunidades de formação e autoformação.

Ao tomar contato com os paradigmas inclusivos, é impossível que alguém discorde de seus objetivos e intenções, embora, na prática, as ações pedagógicas nas escolas e as ideias inclusivas nem sempre revelem consonância. É de conhecimento da maioria dos professores a necessidade de criar medidas que flexibilizem o currículo para atender a todos os alunos, sobretudo aqueles que apresentam deficiências, dificuldades ou diferenças. Todavia, não se fazem tão representativas as ações desenvolvidas dentro da escola. O “como fazer” ainda não reflete os conhecimentos ministrados em cursos de formação ou evidenciam a ineficiência daqueles cursos que não tiveram como premissa a criticidade e a séria reflexibilidade, em seu currículo formativo.

Na opinião de Brien e Brien (1994 apud STAINBACK; STAINBACK, 1999), os professores rejeitam a proposta, em sua prática, por medo e defesa. Alguns creem que não sabem trabalhar com os alunos com deficiência, enquanto outros imaginam que estes podem prejudicar o andamento e o desenvolvimento da classe. Preocupados com o ensino e seus conteúdos, incorrem no erro de marginalizar os alunos.

Já Mantoan (2006) acredita que, se existe algum problema no âmbito da formação dos educadores, não são essas as verdadeiras razões que impedem a inclusão. Segundo a autora, estes são apenas problemas postos pelos professores na tentativa de se apoiar e justificar o desencontro entre a teoria e a prática.

O ensino escolar comum e o despreparo dos professores, por sua vez, não podem continuar sendo justificativa dos que querem escapar da inclusão pelos mais diferentes motivos [...]. Felizmente, nem todos são tão ingênuos a ponto de engolir essa argumentação. Surpreende-me que ela ainda esteja sendo utilizada. (MANTOAN, 2006, p.29).

Ainda conforme essa autora, “[...] fazer valer o direito à educação para todos não se limita a cumprir o que está na lei e aplicá-la, sumariamente, às situações discriminadoras. O assunto merece entendimento mais profundo [...]” (MANTOAN, 2006, p.16).

Podemos conseguir o acesso das crianças que apresentam alguma deficiência ou diferença, garantindo suas vagas nas salas comuns do ensino regular. Entretanto, o que se faz pedagogicamente, para que ela seja incluída nesse contexto e para prover também sua permanência e desenvolvimento, é um problema prático que denuncia o possível divórcio entre a teoria e a prática, trazendo perdas ao processo de ensino e aprendizagem. “O acesso à escola extrapola o ato da matrícula e implica na apropriação do saber e das oportunidades educacionais oferecidas à totalidade dos alunos com vistas a atingir as finalidades da educação, a despeito da diversidade na população escolar”. (BRASIL, 1999, p.15).

Sobre a relação teoria e prática, Sacristán (1999) enfatiza que o desencontro entre os dois conceitos acontece porque erroneamente as instituições e a divisão entre as profissões dividem os teóricos dos práticos. Assim sendo, aqueles que se intitulam práticos percebem a teoria como algo

irrealizável, enquanto os teóricos desprestigiam os saberes provenientes das experiências. De acordo com a psicopedagoga argentina Alícia Fernandez (2001, p. 63), “[...] uma grande falha na nossa educação refere-se a essa desqualificação do saber e endeusamento do conhecimento.”

Esse antagonismo faz com que muitas vezes a prática seja vista como mais importante que a teoria, ao passo que esta se torna autossuficiente. Na visão de Feldman (2009, p. 75), os estudos que tem realizado demonstram que a desvinculação da prática e teoria é objeto obstaculizador da relação dialógica entre a escola brasileira e a formação de educadores. “As recentes investigações nacionais e internacionais sobre a formação de professores apontam a necessidade de tomar a prática pedagógica como fonte do estudo e construção do conhecimento sobre os problemas educacionais”.

Com efeito, a articulação entre os conceitos auxilia na construção de práticas significativas e pode responder as dificuldades dos professores. Priorizar um elemento em detrimento do outro e desprezar o conhecimento interdisciplinar colabora com a segregação e evidencia a inadequação do sistema educativo. É preciso compreender que a teoria subsidia a prática. Nesse sentido, Giroux (1997) destaca a união desses elementos como notória possibilidade de práticas emancipadoras, classificando ambos como elementos indissociáveis, gerando novas indagações, novos conhecimentos e novas teorias de ensino.

Para Tardiff (1997), quando os professores passam pela fase de formação, que se caracteriza como inicial, exercitam a prática profissional docente. As situações de estágios, durante essa fase, propiciam a oportunidade de consolidar os conhecimentos adquiridos, interligando a teoria à prática. Em consonância com tais ideias, buscamos nos apoiar no parecer CNE/CP 28/2001, que concebe o estágio curricular como:

O tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois pode exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio curricular supervisionado, supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido por um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário. Por isso é que esse momento se chama estágio curricular supervisionado. (BRASIL, 2001).

De acordo com Paulo Freire (1998, p. 25), “[...] quem forma se forma e reforma ao formar quem é formado. Forma-se e forma ao ser formado. [...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Segundo Perrenoud (2000), uma das novas competências para ensinar refere-se a administrar sua própria formação, a partir de suas práticas, isto é, articulando a teoria e a prática se constrói uma ação educativa ligada às mudanças.

O movimento de pesquisa, hoje, deve fazer parte da rotina do professor, pois problematizar a sua prática o leva a reflexões de como superar os obstáculos e resolver as situações não desejadas, levantando hipóteses, confirmando e assumindo caminhos para entender e resolver o problema. Alessandra Capovilla e Fernando Capovilla (2004) sustentam que os professores podem e devem produzir pesquisas, durante o processo de formação, como também em sua atuação profissional. Contudo, existe falta de pesquisas científicas realizadas por pedagogos. Na verdade, Paulo Freire já dizia que “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1998, p. 32).

Os PCNs – adaptações curriculares sublinham que as teorias sobre a inclusão requerem a superação dos obstáculos impostos pelas limitações do sistema regular de ensino [...] e ainda descrevem como indiscutível a dificuldade de efetuar mudanças, ainda mais quando implicam novos desafios [...] (BRASIL, 1999).

Morin (2000) afirma que incorremos em erros, cegueiras e ilusões. Os erros mentais são aqueles referentes aos enganos provocados pelas alucinações, fantasias e percepções subjetivas provocadas pelo imaginário humano. Talvez essa ideia de extrema dificuldade ou de pouco sucesso faça parte desse erro presente no imaginário humano social. Há, para o autor, ainda os erros intelectuais, que estão vinculados às nossas teorias, doutrinas e ideologias. Percebemos que o paradigma inclusivo assusta aqueles que permearam a sua prática na reprodução presente no racionalismo acadêmico, valorizando apenas o saber escolar. E, por último, há os erros da razão, que são os que ignoram a subjetividade e a afetividade. São muitos os casos em que a subjetividade dos alunos e suas necessidades emocionais são desconsideradas. Portanto, no caso da educação inclusiva, talvez os erros sejam provenientes dessas três ordens, porque existem os profissionais para quem os alunos com

alguma deficiência nas escolas atrapalham o aprendizado dos estudantes considerados normais, ao passo que outros se baseiam em teorias que privilegiam apenas o aspecto racional e cognitivo e por isso desvalorizam as potencialidades dos alunos com deficiência.

A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, por que o erro e a ilusão não se reconhecem em absoluto, como tais. (MORIN, 2000, p.19).

Buscando modificar esse quadro e subsidiar o professor para que ele entenda e para que a mudança realmente aconteça, os PCNs – Adaptações Curriculares (BRASIL, 1999) trazem definições de objetivos no tratamento e desenvolvimento dos conteúdos, avaliação, organização do tempo didático, contemplando situações práticas de sucesso que acontecem em todo o país. Tais orientações, abordando seus conteúdos de forma pontual, prezam a relação teoria e prática, tornando acessível ao educador uma compreensão do tema e gerando, por meio dos parâmetros expostos, ideias de como se pode construir o seu trabalho.

O reconhecimento e o respeito às necessidades dos alunos precisam ganhar força dentro das salas de aulas, para que as crianças consigam aprender umas com as outras. As leituras e as reflexões feitas por seus professores necessitam ser vistas como instrumentos práticos e não mais como material acadêmico restrito aos teóricos, nas universidades. Esse novo modelo de educação está posto, é oficial. Portanto, os projetos políticos pedagógicos das escolas devem ser revistos em seu cerne, de forma a contemplar a inclusão. Somos todos responsáveis pela educação da contemporaneidade. Somos os agentes deste momento histórico de transformação. Nesse sentido, que contribuições queremos deixar às futuras gerações? Incluir não é só um lema, mas um propósito que move hoje a ação educativa, objetivando alcançar a qualidade para todos, sem nenhuma distinção. Assim, encerramos este título com uma reflexão de Paulo Freire (1998, p.109) que traduz e sintetiza toda a teoria construída. “Quanto mais solidariedade exista entre o educador e o educando no trato

deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.”

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para atender aos objetivos deste trabalho, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2007), tal procedimento metodológico é o tipo de pesquisa que se constrói, baseando-se em contribuições, dados e categorias presentes em registros impressos, tais como livros, artigos e teses.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), esse tipo de pesquisa se constitui em fases, sendo elas a escolha do tema, a elaboração de plano, a identificação e reconhecimento do assunto pertinente ao tema em estudo, o levantamento e a sistematização do material bibliográfico, o fichamento, a análise e, por último, a redação. E tem por finalidade por o pesquisador a par de tudo o que há sobre o assunto escolhido.

Conforme Andrade (2007), não se pode construir uma pesquisa bibliográfica parafraseando os autores renomados. Ao contrário, é preciso desenvolver uma interpretação e uma análise crítica, para a construção de conceitos e juízos de valor.

RESULTADOS

Percebe-se como ineficiente a formação dos educadores da atualidade, por estarem sendo muitas vezes formados dentro de um paradigma que não está atrelado às necessidades do contexto histórico presente. Lamentações, ações inadequadas, pouca motivação, dificuldades no desempenho das atribuições diárias, tudo isso caracteriza a importância da transformação dos paradigmas formativos, buscando transformar esses profissionais em críticos e reflexivos.

Para tanto, os currículos elaborados devem privilegiar a construção da profissionalidade com teorias e práticas, de forma interligada. Faz-se essencial o estudo e a reflexão das questões que acontecem dentro da

escola, buscando-se a proximidade com as metodologias de pesquisa, para compreensão e aprimoramento das situações e realidades escolares.

A inclusão, como temática e ação pedagógica, precisa ser repensada, contextualizada e compreendida por todos os agentes educativos, a fim de que produza resultados mais substanciais do que os que hoje encontramos, de sorte que a elaboração deste trabalho ressalta essa importância e contribui para esse objetivo, destacando pensamentos e reflexões que desvelam essa intenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda a reflexão acerca dos assuntos abordados neste artigo nos possibilita crer que mudanças e transformações, no contexto educacional brasileiro, são urgentes e necessárias para que se alcance qualidade de ensino para todos os alunos que fazem parte de nossas escolas. Neste instante, um antagonismo acontece. Dentro de rápidas e constantes alterações, vai ficando para trás, mesmo que lentamente, uma história de fracassos e segregações, e uma ação democrática vai-se firmando.

Apontamos inúmeras dificuldades mencionadas pelos profissionais que atuam em nossas escolas, dentre as quais a falta de preparo e formação para o trabalho. Ensinar, hoje, requer habilidades mais complexas do que tempos atrás, pois as mudanças ocorrem de forma rápida e contínua. Dentro de toda essa transformação, deparamo-nos com a Educação Inclusiva e seus enfrentamentos. Defendemos ainda que aquele que fundamenta sua práxis educativa em parâmetros de formar = modelar está na contramão de uma tendência universal inclusiva. Ao adentrar as salas de aula regulares, infelizmente, ainda podemos encontrar alunos alheios às propostas didáticas desenvolvidas e ao currículo de ensino, o que nos faz crer que seus professores compartilham de uma ideia retrógrada, porque entendem que aos alunos que não apresentam diferenças ou deficiências é preciso garantir a transmissão dos conhecimentos, enquanto, para os alunos com deficiência, o objetivo da escola é apenas prestar assistência, abrigar e proteger. Ou, então, a falta de conhecimento teórico citado acima se desvela em ações didáticas pouco fecundas às necessidades desses alunos.

Portanto, trazer à baila esta questão permitiu um repensar sobre o processo educativo, em todas as suas esferas.

Durante a exploração das ideias, fizemos questão de explicitar conceitos, resgatando-os e os ressignificando dentro do paradigma inclusivo, indicando como uma tentativa e apoio a reformulação nos currículos de formação destes profissionais, buscando a criticidade, a reflexão, o conhecimento e não somente o acúmulo de métodos e práticas sem sentido. Na verdade, existem legislações e políticas públicas postas para colaborar e garantir para que a inclusão aconteça, no âmbito educacional e social.

Tornar o professor um ator, autônomo, crítico e capaz de pensar sobre o processo de ensino para a aprendizagem, transformando sua prática educativa de acordo com a necessidade e resultados apresentados, é o perfil de educadores que se pretende formar para a atualidade, sem esquecer que a formação na contemporaneidade exige continuidade, atualizações, contextualizações perenes. De fato, estamos vivendo novos e complexos tempos, nos quais os saberes científicos são considerados provisórios, em permanente construção. Só assim nos tornaremos profissionais antenados e concatenados com o mundo.

Porém, não basta a adequação dos cursos de formação. É preciso também que o profissional da educação apresente motivação para transformar todas as teorias com que teve contato em instrumentos para uma prática educativa eficiente e inclusiva. A teoria deve sustentar a prática e a prática precisa subsidiar novas teorias. Uma interligada à outra, a fim de abolir a segregação e favorecer a inclusão. Não deixemos mais levar-nos pelos pensamentos pessimistas. A luta, embora árdua, é necessária. Para tanto, este trabalho é uma forma de contribuição teórica que auxilia na transformação, à medida que provoca, tornando-se registro de um tempo, de um currículo, de uma necessidade, de um espaço que se reconstrói a cada instante.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. *Redação científica: elaboração passo a passo*. São Paulo: Factash, 2007.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação Básica. *Documento Base*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://conferencia.mec.gov.br/documentos/documento_base.pdf>. Acesso em: 18 ago 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: adaptações curriculares. Brasília, DF, 1999.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 10 ago 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 10 ago. 2011.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILA F. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Menon, 2004.

CRÓ, M. L. *Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção*. Portugal: Porto, 1988.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico nova fronteira da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992

DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, 2001.

FELDMAN, M. G. (Org.). *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Senac, 2009.

FERNANDEZ, A. *Os idiomas do aprendente: análise de uma modalidade ensinante em família, escolas e meios de comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRA, A. B. H. *Mini Aurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais transformadores: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMEZ, P. A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

KRONBAUER, S. C. G.; SIMIONATO, M. F. (Org.). *Formação de professores: abordagens contemporâneas*. São Paulo: Paulinas, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Caminhos pedagógicos da inclusão: como estamos implementando a educação de qualidade para todos nas escolas brasileiras*. São Paulo: Memnon, 2001.

- _____.; PRIETO, R. G.; ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar*. São Paulo: Summus, 2006.
- MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NÓVOA, A. (Coord.). *Os Professores e a sua formação: temas educacionais*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. 2006. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/Cartilha%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Defici%C3%Aancia.pdf>. Acesso em 10 ago. 2011.
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre : Artmed, 2000.
- _____. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SACRISTAN, J. G. *Poderes instáveis em educação*. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 2007.
- STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. *Formação dos professores e contextos sociais: perspectivas internacionais*. Portugal: Rés, 1997.
- VEIGA-NETO, A. Pensar a escola como instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In COSTA, M. W. (Org.). *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: AS PROPOSTAS LEGAIS À PRÁTICA COTIDIANA

*Rita de Cássia Oliveira da Fonseca
Carmen Silvia B. F. Carvalho*

INTRODUÇÃO

Na história da humanidade, o olhar sobre o diferente é marcado por estranhamento, preconceito, exclusão, segregação e negação dos direitos fundamentais. É possível enfatizar, basicamente, três concepções distintas a partir das quais se deu a luta pela inserção da pessoa com deficiência na escola: a exclusão, a integração e, finalmente, a inclusão.

Nesse contexto, o surgimento da Educação Especial foi marcado por equívocos e contradições conceituais e políticas. Com caráter substitutivo do ensino regular, cabia às instituições especializadas oferecer um atendimento clínico-terapêutico aos que dele necessitassem. No entanto, o efeito desses ambientes segregados tem reflexo na limitação das possibilidades de desenvolvimento, devido à falta de convivência com pessoas em condições sociais, afetivas e cognitivas diferentes.

Na integração, o aluno poderia frequentar a escola sob a condição de adaptar-se: acompanhar e desenvolver as atividades curriculares, no mesmo ritmo que os ditos “normais”.

A inclusão, por sua vez, vem sendo legitimada por dispositivos legais e práticas educativas amplamente difundidas no meio social, porém sua efetivação ainda consiste num desafio.

O desejo de realizar este trabalho surgiu a partir da atuação com os professores e alunos da Educação Especial, com o intuito de colaborar na construção de um espaço de aprendizagem colaborativa entre o professor do atendimento educacional especializado e da sala comum, onde os alunos possam atingir os níveis elevados de ensino assegurados pela lei.

É inegável que a educação brasileira tem características tradicionais enraizadas, com forte influência de nossa recente história de regime ditatorial. Em consequência disso, a escola tem um caráter homogeneizado, classificatório e competitivo, já que é fruto desse contexto. Assim, a construção de escolas inclusivas e a garantia de um ensino de qualidade para todos exigem a busca de novos saberes, a fim de se aprimorar as práticas e atender as diferenças. Dentre os materiais pesquisados, vários se detêm na educação inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial em escolas regulares. Entretanto, poucos trabalhos envolvem especificamente a formação de professores e as estratégias pedagógicas para o Atendimento Educacional Especializado, como os de Fávero (2007) e Mantoan (2005a; 2005b). A restrita fonte literária dificulta, mas, por outro lado, desafia para a busca de respostas a questionamentos que contribuem para o aprendizado.

Na fundamentação teórica, além dos autores citados, foi realizada a análise de documentos legais, tais como: a Constituição Federal/1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996, a Declaração de Salamanca/1994, a Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, o Decreto do MEC nº 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado de 2009, e o Decreto nº 6.949/2009, que ratificou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – ONU, dentre outros.

Para ampliar o campo de investigação, foram necessárias consultas sobre o tema, em bibliotecas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e Biblioteca Virtual da UNESP, em *sites* como do Centro de Referência em Educação Mário Covas – CRE, bem como a utilização de fontes como monografias, livros, teses, revistas e artigos científicos.

A pesquisa, por meio de uma revisão da literatura e análise documental especializada, objetiva compreender como se dá a abordagem dos autores da área educacional sobre o tema da formação do professor, desde as propostas legais à prática cotidiana, para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Investigar se a formação continuada e a prática pedagógica do professor do Atendimento Educacional Especializado são condizentes com as concepções que fundamentam um novo fazer pedagógico que assegura o acesso, a permanência e o sucesso de todos, sem distinção, será determinante para compreender a contribuição desse profissional no fortalecimento da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial, além de propor alternativas de melhoria de sua atuação.

ANÁLISE DAS TRANSFORMAÇÕES CONCEITUAIS E PRÁTICAS DA ESCOLA PARA ATENDER À DIVERSIDADE

Historicamente, a escola reproduziu uma educação excludente legitimada nas políticas e práticas pedagógicas educacionais reprodutoras das relações sociais de poder e dominação.

A organização tradicional da Educação Especial em instituição especializada substitutiva da educação regular foi amplamente difundida no Brasil, passando por avanços e retrocessos. Na Constituição Federal de 1988, o direito de todos à educação está garantido expressamente, quando estabelece, no art. 206, inciso I, a “[...] igualdade de condições, acesso e permanência na escola regular”, como princípio do ensino, e garante, como dever do Estado, a oferta do AEE, *preferencialmente* na rede regular de ensino, no contraturno (BRASIL, 1988, inciso III).

Por outro lado, a LDB/1996 interpreta de forma equivocada o advérbio *preferencialmente*, do texto constitucional, ao justificar a preferência de o aluno ter condições de ser incluído nas salas do ensino regular e não no local onde o AEE deve ser oferecido. Tal entendimento referendou a substituição do ensino regular pelo especial.

Fávero et al. (2007, p. 26) reforçam tal prerrogativa legal da seguinte forma:

Esse advérbio refere-se a “Atendimento Educacional Especializado”. Trata-se do atendimento que é necessariamente diferente do ensino escolar e que é indicado para melhor suprir as necessidades e atender às especificidades dos alunos com deficiência. Ele inclui, principalmente, instrumentos necessários à eliminação de barreiras que as pessoas com deficiência têm para relacionar-se com o ambiente externo.

Mantoan (2010) destaca que a disponibilização preferencial do AEE nas escolas comuns reafirma a importância de todos os alunos serem reconhecidos em suas diferenças:

O AEE, sendo um serviço oferecido na própria escola do aluno, beneficia-o em sua formação, por convalidar o que uma instituição inclusiva promove para todos os seus estudantes: a preparação para a vida pública e cidadã, a construção da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um único ambiente educacional. (MANTOAN, 2010, p.15).

Na segunda metade da década de 1990, ampliaram-se as discussões em torno de um novo modelo de educação denominado inclusão, em consonância com acordos e dispositivos legais nacionais e internacionais, dentre os quais a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – 1990 Jomtien/Tailândia, a Declaração de Salamanca – 1994/Espanha, a Convenção de Guatemala/México – 1999, as Diretrizes Nacionais da Educação Especial – 2001.

Todavia, é inegável que a inclusão de todos os alunos na escola regular constitui um desafio para o século XXI, que acarreta uma quebra de paradigmas. Em 2008, o MEC/SEESP publicou a Nova Política Nacional

de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, um divisor de águas no processo inclusivo brasileiro.

A partir da política, a Educação Especial tem um público definido: alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento. Seu caráter complementar e suplementar tem maior abrangência, visto que é uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e Superior.

Enfatiza o documento Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial tem por objetivo o acesso, a participação e aprendizagem dos alunos [...] orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para os atendimentos educacionais especializados e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transporte, na comunicação; Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2010, p. 20).

Para compreender melhor as transformações conceituais ocorridas na escola, para que efetivamente atenda à diversidade, é válido evidenciar o conceito de inclusão e seus princípios, além de traçar um paralelo entre a educação regular e a educação especial, o papel do professor da sala comum e do atendimento educacional especializado, sua formação e, por fim, as concepções que norteiam as práticas pedagógicas nos dois espaços. Salienta o UNICEF (2005, p. 7):

Nos extremos, alguns meninos e meninas se transformam em invisíveis, quando lhes denegam seus direitos, quando passam completamente despercebidos em suas comunidades, quando não podem ir à escola ou quando estão longe do alcance das autoridades devido a sua ausência nas estatísticas, nas políticas e nos programas.

AFINAL, O QUE É INCLUSÃO?

A palavra *inclusão* é associada, no meio educacional, à capacidade de conviver e respeitar as diferenças, onde todos compartilham saberes, sem discriminação, seleção ou classificação.

É notório, porém, que o movimento em favor da inclusão é permeado por avanços e retrocessos. “O propósito desse movimento não é identificar e legitimar as diferenças, defendendo-as a partir de códigos, avaliações, hierarquizações, que desencadeiam a segregação e a criação de grupos marcados por uma identidade” (MANTOAN, 2010 p.13).

Em entrevista à *Revista Nova Escola*, uma das pioneiras nos estudos da inclusão no Brasil Mantoan (2005a), oferece uma bela contribuição ao debate, quando assim caracteriza a educação inclusiva:

A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, para todas as minorias e para a criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com o outro.

Assim, *estar junto* significa receber o aluno, implica uma inserção física, que acontece pelo imperativo moral, enquanto *estar com* pressupõe um envolvimento e interação, que traz, em consequência, a inclusão, a qual acontece não somente por uma questão moral/legal, mas essencialmente por uma questão ética.

A Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência ratificou os direitos adquiridos e referendados nos dispositivos legais, dos quais o Brasil é signatário, porém, não é raro no meio educacional o argumento de que nem todos têm condição de ser incluídos na escola regular e que, dependendo do comprometimento, alguns estudantes devem permanecer nas instituições especializadas. Essa questão é polêmica e divide opiniões, contudo, ilustra o fato de que a concepção do profissional define se a prática é inclusiva ou não.

Nesse cenário, a educação brasileira tem uma difícil empreitada, no sentido de encontrar alternativas que assegurem o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos à educação, em conformidade com os dispositivos legais.

Com o propósito de ampliar essas questões, é oportuno traçar um paralelo entre as práticas pedagógicas do ensino regular e as do ensino especial.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é incisiva: a escola regular deve receber todas as crianças, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas salas regulares e oferecer no contraturno o atendimento educacional especializado, com caráter complementar e suplementar.

Com efeito, tal determinação exige mudanças radicais no dia-a-dia da escola, cuja consequência é a melhora da qualidade da educação de todos. Ainda persiste o discurso da falta de preparo para atender à diversidade, de estrutura física inadequada, mas o que justifica tal resistência, de um modo geral, dentre outros fatores, é a descrença nas vantagens de incluir e a falta de sensibilidade.

A esse respeito, Brandão (2010, p. 7) enfatiza, em entrevista concedida à *Revista da Educação Especial*:

Na perspectiva de inclusão de todos os alunos independente de suas características físicas, intelectuais ou sensoriais, a escola deve promover respostas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada um. [...] Além da organização do atendimento educacional especializado, em salas de recursos multifuncionais ou centros de AEE para a oferta de serviços e recursos, pedagógicos e de acessibilidade, a escola deve efetivar mudanças nas práticas pedagógicas em classes comuns, adotar uma pedagogia dialógica, interativa e interdisciplinar que estimule as potencialidades dos alunos.

Em outras palavras, não é possível pensar em inclusão sem se desnudar de verdades absolutas e sem se abrir ao espírito colaborativo. Só assim será possível encontrar caminhos e identificar meios para que todos aprendam com suas singularidades.

Uma escola que respeita a diversidade deve definir, em seu Projeto Político-Pedagógico, mudanças na metodologia, nas estratégias de

avaliação, adequações no currículo, as atribuições dos professores do AEE e da sala comum, a fim de garantir o desenvolvimento pleno, a autoestima e a dignidade do aluno independentemente de sua condição.

Para tanto, a colaboração do professor desse serviço tem papel fundamental na aprendizagem, pois “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras à plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL, 2008b).

Vale salientar que a oferta do AEE, por si, só não é garantia de acesso, permanência e aprendizagem, pois prevalecem na sala regular as práticas equivocadas, respaldadas por atitudes homogêneas, seletivas e discriminatórias. Espera-se que todos os alunos reajam do mesmo jeito, aprendam e se interessem pelas mesmas coisas, sem levar em conta apenas seus interesses, preferências, limitações e potencialidades.

Desse modo, é oportuno destacar que as Diretrizes Operacionais para o AEE, na Educação Básica, determinam que a oferta desse serviço deva constar no Projeto Pedagógico da escola e prever em sua organização:

a Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano de AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outro que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção; f. Articulação entre professores do AEE e do ensino comum; g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (BRASIL, 2009).

Sabe-se que muitas escolas se dizem inclusivas, mas mantêm a cultura do repasse, da seriação, reprovação, da avaliação meritocrática; um exemplo clássico é a negação do direito à progressão continuada e da matrícula no ano/série compatível com a idade.

A esse respeito, a Declaração de Salamanca (1994) sublinha o teor do princípio fundamental da educação inclusiva:

Todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, usam de recurso e parceria com as comunidades. (UNESCO, 1994).

Mais adiante, lê-se, nos fatores relativos à escola: “O currículo deveria ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa. Escolas deveriam, portanto, prover oportunidades curriculares que sejam apropriadas a criança com habilidades e interesses diferentes.” (UNESCO, 1994).

Outro equívoco que compromete o processo é o isolamento entre os professores do AEE e da sala comum, os quais desempenham papéis distintos, porém, inter-relacionados.

O professor da sala comum é responsável pelos conteúdos curriculares trabalhados na sala, devendo, para tanto, planejar intervenções desafiadoras e promover a aprendizagem colaborativa, pensar formas diversificadas de avaliação global da aprendizagem, que respeite os tempos de aprendizagem do aluno. Já o professor do AEE avalia as condições gerais do aluno, suas limitações, competências, dificuldades e habilidades, para se garantir a acessibilidade curricular; confecciona materiais e recursos adaptados para serem utilizados pelo aluno e orienta o professor da sala comum sobre as avaliações e registro sistemático. O trabalho articulado desses dois profissionais contribui não só para mensurar o que o aluno não sabe, mas oportuniza a identificação das condições favoráveis e as barreiras à aprendizagem existentes na escola.

Neste estudo, foi possível constatar que os autores apontam a necessidade urgente de transformação da escola, de sorte a atender à diversidade.

No que tange à formação do profissional que atua no AEE, o MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial-SEESP, tem

implementado uma política de formação continuada em serviço, na modalidade à distância, com o objetivo de apoiar as redes de ensino na garantia de condições mínimas, como a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas e procedimentais.

A tecnologia da informação e da comunicação dá uma grande contribuição, visto que aproxima educadores no país inteiro numa rede de formação, onde as vivências, os saberes e as dúvidas são compartilhados no grupo e tematizados à luz de referencial teórico atualizado.

Além disso, foi lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por meio do qual se investe em seminários, cursos anuais nos municípios brasileiros, cujo público-alvo são gestores e educadores da escola comum. Por outro lado, é preciso definir bem que tipo de formação oferecer para o professor do AEE e da sala comum, já que a educação especial na perspectiva inclusiva tem um novo papel, que, conseqüentemente, exige uma política de formação continuada com base nessa nova perspectiva, justificando o investimento do MEC nos professores do AEE.

Em termos práticos, o critério de seleção para atuar no AEE depende das Secretarias de Educação, de forma que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva assim determina:

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. Essa formação possibilita a sua atuação do atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, 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. (BRASIL, 2008b).

Ainda há muito que ser feito, visto que a oferta é maior que a demanda, a escassez de intérpretes em LIBRAS e Braille é um exemplo disso; por outro lado, existem experiências exitosas de escolas que vivenciam a inclusão, nas quais o currículo e as atividades são adequados para atender aos diferentes modos de aprender, as estratégias metodológicas e de

avaliação do professor são diversificadas, de sorte a promover a autonomia, a reflexão e a autorregulação da aprendizagem pelo aluno no grupo.

Nessa perspectiva, a avaliação do AEE é mais ampla, tem por finalidade quebrar as barreiras à aprendizagem e, em decorrência, elaborar materiais, propor mudanças na prática e avaliação coerentes com as necessidades específicas do aluno. Já a avaliação da classe comum é mais específica, direcionada às questões curriculares, conquista da autonomia e desenvolvimento global do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão provoca modificações no modelo educacional vigente em nosso país. Isso significa rever o modo como a escola lida com o diferente, com as formas de ensinar e como se dá a aprendizagem.

Tais preocupações motivaram esta pesquisa, com o objetivo de compreender a abordagem dos autores da área educacional sobre o tema da formação continuada para a efetivação da inclusão escolar dos alunos com deficiência que participam do Atendimento Educacional Especializado.

Foi possível perceber, a partir da leitura do referencial, que mesmo com a ampla difusão da Política de Educação Inclusiva, o campo da pesquisa e produção de conhecimento para a compreensão e análise de práticas pedagógicas adotadas por professores do AEE e das classes comuns ainda é restrito. No entanto, autores como Brandão (2010) e Fávero (2007), dentre outros, acenam para a importância da formação continuada do professor e das mudanças na organização pedagógica das escolas, como condição ao fortalecimento de espaços de aprendizagem efetivamente inclusivos, onde a reelaboração do conhecimento, o estabelecimento de relações, o desenvolvimento de habilidades e competências promovem a construção do conhecimento.

A reorientação das práticas do professor desses dois espaços é determinante na garantia da inclusão efetiva de todos, porém, não acontece num passe de mágica. Nesse sentido, o MEC disponibiliza, na última década, cursos de formação continuada em serviço, na modalidade

a distância ou semipresencial. A aprendizagem colaborativa e participativa entre os pares fortalece a atuação e modifica sua concepção.

REFERÊNCIAS

BATISTA, C.; MANTOAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.gov.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>> Acesso em: 16 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução n° 4*, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008a. Seção 1.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008b. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2011.

_____. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei nº. 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2011.

CRAVEIRO, C. B. Entrevista. *Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 2, p. 7, jul./dez. 2010.

FÁVERO, E. A. G. et al. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MACEDO, L. *Ensaio pedagógicos: Como construir uma escola para todos?* Porto Alegre: ArtMed, 2005.

MANTOAN, M. T. E. O atendimento educacional especializado na educação inclusiva: inclusão. *Revista da Educação Especial*, Brasília, DF, v. 5, n. 1, p.13. jan.-jul. 2010.

- _____. Entrevista. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 182, p. 24-26. abril/maio 2005a.
- _____. O direito de ser, sendo diferente na Escola. In: RODRIGUES, David. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus. 2005b.
- REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*. Marília. v. 15, n. 2, p. 179-356, maio/ago, 2009.
- UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 jul. 2010.
- UNICEF. Estado Mundial da Infância 2006. *Excluídos e invisíveis*. Nova Iorque, 2005.

CAPÍTULO 6

PERSPECTIVAS DE PROFESSORES DE SALAS REGULARES ACERCA DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA

Simara Pereira da Silva
Denise Cintra Villas Boas

INTRODUÇÃO

A questão da surdocegueira é algo que, aparentemente, causa um grande impacto entre os participantes da comunidade escolar, especialmente entre os professores das salas regulares, que demonstram muitas vezes, por falta de conhecimento, certa descrença diante da possibilidade de uma inclusão efetiva de pessoas com surdocegueira.

Ao se pensar na escola como um espaço democrático de acesso à educação de qualidade e no professor como sujeito primordial no processo de inclusão, não podemos deixar de refletir sobre alguns aspectos que constituem a prática pedagógica em sala de aula e, que frequentemente impedem que os princípios garantidos por lei, referentes à inclusão de alunos com deficiência, sobretudo com surdocegueira, sejam contemplados de forma efetiva no processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade de pesquisas como esta, que busquem, a partir de investigação e reflexão sobre a prática e cotidiano escolar, elucidar questões relevantes à surdocegueira, com enfoque especial na comunicação e educação, em um contexto inclusivo, sob o olhar de docentes atuantes em salas regulares.

PRESSUPOSTOS DA INCLUSÃO

A inclusão educacional de alunos com deficiência em escolas regulares pressupõe a necessidade de reflexões e reorganizações teóricas e práticas que permeiam o cotidiano escolar e fundamentam a prática pedagógica.

Assim, com o objetivo de consolidar discussões nos diferentes âmbitos sociais, principalmente no contexto educacional, são criadas políticas públicas que procuram, com base em referenciais para a construção de escolas inclusivas, mudanças estruturais e culturais que permitam a todos os alunos, independentemente de suas especificidades, o acesso e a permanência na escola, com educação de qualidade.

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007), em referência aos marcos históricos e normativos da educação especial no Brasil, podemos começar a observar características rumo a sistemas educacionais inclusivos desde a Constituição Federal de 1988, que apresenta como um dos princípios fundamentais promover o bem de todos, sem preconceito e/ou discriminação, bem como a garantia de igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A mesma publicação (BRASIL, 2007) destaca como marcos importantes subsequentes à Constituição Federal de 1988 os seguintes documentos: Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, Decreto nº 3.298, Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNB/CEB nº 2/2001, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, Convenção de Guatemala (1999) promulgada no

Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, Resolução CNE/CP nº 1/2002, Lei nº 10.436/02, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, Portaria nº 2.678/02 do MEC sobre o Sistema Braille, Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003), Decreto nº 5.626/05, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010), entre outros. No âmbito desse processo de construção e transformação de um novo modelo educacional, marcado por políticas públicas com o intuito de legitimar o acesso e a permanência para todos os alunos, em uma escola que ofereça educação de qualidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define como objetivo

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...] (BRASIL, 2007, p.8).

Mantoan (2003) afirma que a inclusão implica uma transformação do atual paradigma educacional pautado em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares e burocracia.

E inegável que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e que o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, está passando por uma reinterpretação.

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos. (MANTOAN, 2003, p.12).

Aliada à transformação desse paradigma, reconhecemos como fatores primordiais o papel do professor enquanto mediador, a importância da família e a participação efetiva de toda a comunidade escolar no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

De acordo com Vitaliano (2007), para que essa inclusão ocorra de maneira efetiva, alguns aspectos devem ser destacados, dentre os quais a capacidade/conhecimento do professor acerca da deficiência relacionada às

habilidades e dificuldades individuais, como princípio para a elaboração de estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do aluno.

No entanto, o que as pesquisas demonstram é que “[...] a maioria dos professores atuantes nos diversos níveis de ensino se encontra despreparada para assumir esta responsabilidade”. (VITALIANO, 2007, p.399).

Um pressuposto desse despreparo está diretamente relacionado à formação dos profissionais da educação para trabalhar com a diversidade e as especificidades do seu alunado.

Prieto (2006, p.68), ao se referir à formação dos professores e às possibilidades de enfrentamento referentes ao atendimento dos alunos da educação especial na perspectiva inclusiva, na rede regular de ensino, afirma que “[...] é preciso atentar para que seus profissionais sejam capacitados para atuar no sistema regular de ensino junto às escolas, uma prática que eles não carregam como herança e, portanto, tem de ser objeto de formação continuada [...]”.

Nesse contexto, percebemos que alguns desafios devem ser lançados, a fim de que os direitos relacionados, sobretudo aos alunos com deficiência, ultrapassem o âmbito legal e façam parte, no cotidiano escolar, das práticas pedagógicas como instrumento de transformação social.

SURDOCEGUEIRA: EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010, p.18), em referência a outros autores, como Writer (1987), Maxson et al. (1993) e McLetchie e Riggio (2002), “[...] a surdocegueira é o comprometimento, em diferentes graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão)”.

Bosco (2010) salienta que, para entender realmente o que é a surdocegueira, é necessária uma compreensão da palavra propriamente dita e traz a seguinte definição:

Surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e

o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo. (LAGATI (1995) apud BOSCO, 2010, p. 8).

Entre as etiologias mais comuns da surdocegueira, podem-se destacar as congênitas, como infecções por rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose e meningite, Síndrome de Goldenhar ou Associação Charge e problemas perinatais (baixo peso e anoxia); e as adquiridas, como síndromes genéticas, como Usher, Bardet-Biedl e acidentes e causas associadas à terceira idade (IKONOMIDIS, 2010).

McInnes (1999 apud BOSCO, 2010, p.8) apresenta uma subdivisão com quatro categorias de indivíduos com surdocegueira:

- Indivíduos que eram cegos e se tornaram surdos;
- Indivíduos que eram surdos e se tornaram cegos;
- Indivíduos que se tornaram surdocegos;
- Indivíduos que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente, ou seja, não tiveram a oportunidade de desenvolver linguagem, habilidades comunicativas ou cognitivas nem base conceitual sobre a qual possam construir uma compreensão de mundo.

Pode-se, ainda, classificá-los em surdocegos pré-linguísticos ou surdocegos pós-linguísticos, de acordo com o período em que a surdocegueira se estabeleceu, se antes ou depois da apropriação de algum tipo de linguagem (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010).

De acordo com Cader-Nascimento e Costa (2010), quando a visão e a audição estão significativamente comprometidas, podem acarretar dificuldades de mobilidade, informação e comunicação.

Portanto, deve ser a escola um dos espaços que proporcione a ampliação do conhecimento de mundo e das relações interpessoais, por meio de um trabalho com estratégias diferenciadas e objetivos pensados individualmente, e não com padrões pré-estabelecidos geralmente contemplados nos currículos escolares (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010).

Dentre os objetivos pensados no processo educacional dos alunos com surdocegueira, ressaltam-se a socialização, a comunicação e a autonomia, pois tal processo se concretiza pela interação efetivada pela comunicação.

Afinal de contas, existe aprendizagem sem interação? É fácil entender que interação requer comunicação quando pensamos em pessoas, uma sala de aula e um professor. Mas alguém poderia dizer, e os auto didatas? Aprendem sozinhos, certo? Grande engano aprendem através de outros meios de comunicação. Os livros, o rádio, a televisão, a internet, etc. comunicam, expressam e passam informações. Logo, torna-se praticamente impossível aprender sem interagir, seja com o outro ou com o meio.

Comunicação é interação, é a troca de informações. Requer um transmissor e um receptor. E, para que a troca ocorra é necessária à comunicação. (MAIA; ARAÓZ; IKONOMIDIS, 2010, p.38).

A comunicação e a aprendizagem estão explicitamente relacionadas, em especial para o desenvolvimento da linguagem, de modo que as estratégias de comunicação devem ser selecionadas individualmente, para cada criança, a partir das suas especificidades, incentivando a utilização de resíduos visuais e/ou auditivos, bem como outros sentidos que estimulem a curiosidade por meio da experimentação sensorial (BOSCO, 2010).

No entanto, é importante a clareza de que, assim como todas as pessoas têm a sua forma peculiar de aprender, as crianças com surdocegueira também, logo, para um bom desenvolvimento, é imprescindível a percepção do professor e dos outros envolvidos no processo, acerca do estilo de aprendizagem da criança, considerando sua personalidade, preocupações e prioridades da família e equipe que a acompanha, forma de interação da criança com o ambiente, sua capacidade de atuação e preferências de ajuda dela própria (MAIA; GIACOMINI; ARAÓZ, 2009).

É oportuno ressaltar a importância dos sistemas adequados de comunicação, ambiente e papel do professor/interlocutor, no processo de aprendizagem da criança com surdocegueira. A propósito, Bosco (2010, P. 10) afirma:

Sem os sistemas adequados de comunicação, o avanço nos estágios de desenvolvimento da linguagem pode levar mais tempo para ocorrer [...]

O ambiente deve ser planejado e organizado adequadamente para inserção da pessoa com surdocegueira, favorecendo a interação com pessoas e objetos. Isso a auxilia a realizar antecipações, obter pistas e escolher com quem quer estar e quais as atividades que deseja fazer.

Durante o processo de comunicação, o professor ou outro interlocutor tem a função de: antecipar o que vai acontecer ou o local em que vai acontecer a atividade; estimular a pessoa para se comunicar e explorar o ambiente; confirmar se ela está interpretando as informações e a todo o momento comunicar o que ocorre no ambiente.

Helen Keller, protagonista de um dos casos mais conhecidos sobre surdocegueira da literatura, atribui imensurável significado ao papel da sua professora, Anne Sullivan, em seu relato: “[...] gradualmente acostumei-me ao silêncio e à escuridão que me rodeavam e esqueci que algum dia fora diferente, até que ela chegou – minha professora, a que iria libertar meu espírito.” (KELLER, 2008, p.7).

Anne Sullivan, exemplo de dedicação e sucesso no processo educacional de Helen Keller, mostrou durante toda sua vida que é possível proporcionar ao indivíduo com surdocegueira um mundo maravilhoso de possibilidades e aprendizagens por meio da linguagem.

Eu tinha agora a chave para toda a linguagem e estava ansiosa para aprender a usá-la. As crianças que ouvem aprendem a linguagem sem qualquer esforço especial; as palavras que caem dos lábios alheios são pegadas por ela no ar, como se diz, prazerosamente, enquanto a criança surda precisa prendê-las numa armadilha através de um lento e geralmente penoso processo. Contudo, seja qual for o processo, o resultado é maravilhoso. De nomear um objeto, avançamos gradualmente passo a passo até atravessarmos a vasta distância entre nossa sílaba gaguejada e o relâmpago de um pensamento num verso de Shakespeare. (KELLER, 2008, p.28).

Baseados neste e em outros exemplos inspiradores de educação de indivíduos com surdocegueira, percebemos que o professor e outros profissionais, como o guia-intérprete e o instrutor mediador, igualmente

importantes no processo de aquisição da linguagem e inclusão educacional e social, têm o papel de promover a mediação entre a pessoa e o meio, a fim de romper e/ou amenizar as barreiras de comunicação e interação existentes.

No âmbito educacional, mais precisamente no ambiente escolar, o instrutor mediador é o profissional que atuará juntamente com o professor e fará a intermediação entre a criança e o mundo que a rodeia, como um “[...] filtro consistente, cabo de comunicação, facilitador ou ponte.” (AHIMSA, 2006, p. 1).

O guia-intérprete é o profissional que atua como “olhos e ouvidos” da pessoa com surdocegueira, preparado para

[...] transmitir mensagens faladas e sinalizadas, saber e adaptar-se as distintas habilidades e capacidades de comunicação de cada pessoa surdocega, para qual possuirá o domínio dos principais métodos de comunicação e saberá guiar com segurança, quando a atividade a ser realizada requerer. (AHIMSA, 2003, p.1).

Por fim, a pessoa com surdocegueira é um ser dotado de inteligência, capaz de agir por si próprio e construir sua vida pautada em sonhos, frustrações, realizações e limitações como todo ser humano. No entanto, é imperioso, na construção de cada história, a participação de outros que transformem de “mil maneiras” as “limitações em belos privilégios.” (KELLER, 2008, p.133).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília – UNESP, a pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade de Rio Claro – SP, que atende a educação básica (1º ao 5º ano) e educação de jovens e adultos, caracterizada como escola-polo de atendimento aos alunos com surdez do município.

Todos os participantes autorizaram a utilização e a divulgação dos dados, com sigilo de identidade, através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Participaram da pesquisa 20 professores do quadro de docentes de Educação Básica I da instituição, por meio de um questionário (Apêndice A) disponibilizado pelo investigador e respondido em horário de trabalho e planejamento coletivo e/ou individual (HTPC - HTPI).

Os objetivos da investigação foram explicados individualmente e os participantes tiveram o prazo de uma semana para devolução dos questionários, visto que os horários de trabalho e planejamento não eram simultâneos; quando necessário, o pesquisador foi solicitado para esclarecimento de dúvidas, no momento de preenchimento do referido documento.

O questionário foi composto de 3 perguntas abertas e 6 fechadas, inicialmente a respeito da formação inicial e/ou continuada do profissional, prosseguindo com questões específicas, relacionadas às perspectivas desses professores sobre a inclusão de alunos com surdocegueira, conhecimentos sobre as manifestações e implicações da surdocegueira, bem como possibilidades e estratégias pertinentes ao processo educacional.

As análises das respostas foram feitas de forma quantitativa e qualitativa.

A análise quantitativa visou a tabular, por meio de estatística, a formação inicial dos professores, o tempo de atuação no magistério, atuação com alunos com deficiência, formação em Educação Especial, formação inicial e/ou continuada que abordassem a questão da surdocegueira e quantidade de docentes que referiam algum conhecimento na área da surdocegueira.

Em relação à análise qualitativa, buscou-se, de forma reflexiva, elaborar uma discussão acerca das fontes de informações sobre surdocegueira levantadas pelos professores, caracterização do aluno com surdocegueira; apoio, recurso e/ou estratégia primordial na atuação pedagógica com o aluno surdocego e possibilidades de inclusão efetiva, com base nas perspectivas de professores atuantes em salas de aula regulares.

RESULTADOS

Quanto à formação profissional dos participantes: 1 professor havia cursado Magistério, Pedagogia e Biologia; 1 participante cursado Normal Superior; 1 Magistério e Letras; 1 Magistério, Pedagogia e Psicologia; 2 participantes apenas o Magistério; 3 participantes o Magistério com Pedagogia e 11 participantes apresentaram Licenciatura Plena em Pedagogia.

O Curso de Pedagogia foi o mais apontado entre os participantes, sobretudo porque a pesquisa foi realizada com os professores atuantes em salas regulares do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

No que concerne ao tempo de atuação no magistério, 80% relataram mais de cinco anos de experiência, e o que atua há mais tempo apontou ter mais de quarenta anos de carreira, conforme mostra o gráfico abaixo:

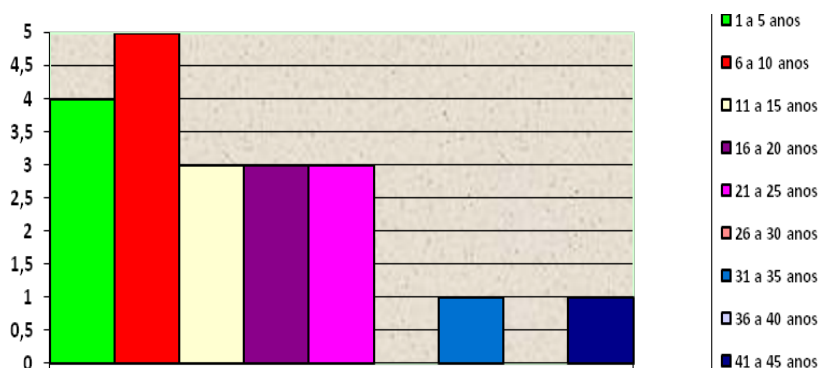


Gráfico 1 – Tempo de atuação no Magistério

Os dados sobre a experiência prévia e atuação em sala de aula com alunos com deficiência encontram-se na Tabela 1. Pode-se verificar que 80% dos professores participantes já haviam atuado em turmas com alunos com deficiência, porém, apenas 25% destes trabalharam com mais de um tipo de deficiência em sala regular.

Entre as deficiências indicadas, a deficiência auditiva (surdez) foi a que mais apareceu, provavelmente pelo fato de a escola ser polo de atendimento aos alunos com surdez do município, desde o ano de 2006.

Tabela 1 – Experiência prévia em turmas com alunos com deficiência

	F	%
Nunca lecionou em turmas com alunos(as) com deficiência	4	20
Lecionou em turmas regulares com alunos com deficiência auditiva/surdez	6	30
Lecionou em turmas regulares com alunos com deficiência intelectual (Síndrome de Down) e deficiência física	2	10
Lecionou em turmas regulares com alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva/surdez e deficiência física	2	10
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência física	2	10
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência múltipla	1	5
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência visual (baixa visão)	1	5
Lecionou em turma regular com aluno com deficiência intelectual	1	5
Lecionou em classe especial com alunos com diversas deficiências	1	5
TOTAL	20	100

No que tange à formação em Educação Especial dos participantes, apenas 20% responderam ter algum tipo de formação: Especialização em Atendimento Educacional Especializado; Especialização em Educação Especial e Inclusiva; Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia; e Especialização em Educação Especial e curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

Um fator mais alarmante é que, dentre os 16 professores que declararam já ter lecionado em turmas com alunos com deficiência, somente 3 relataram ter algum tipo de formação em Educação Especial.

No entanto, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), são previstos “[...] professores com especialização

adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.” (BRASIL, 1996, art.58, III).

Essa discrepância entre o que está previsto em lei e o que asseveram os professores atuantes em salas regulares revela que a formação continuada do professor, com vistas a garantir um ensino de qualidade a todos os alunos da escola regular, é algo que ainda precisa ser tomado como uma necessidade real e imediata.

Com referência à formação inicial e/ou continuada em algum curso e/ou disciplina que abordasse a questão da surdocegueira, seis professores relataram ter realizado algum curso ou disciplina com essa abordagem. Destes, dois apontaram disciplinas de formação inicial (Pedagogia); 3 mencionaram disciplinas em Cursos de Especialização com enfoque em Educação Especial e Psicopedagogia; e um respondeu ter tido essa abordagem tanto na formação inicial em Pedagogia como na Especialização em Psicopedagogia.

Um participante com formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial e Psicopedagogia explicitou que “toda pesquisa e estudos realizados em cursos de formação abordaram tais questões isoladamente”.

Três participantes apontaram ter realizado o curso de LIBRAS oferecido pela Secretaria Municipal da Educação como formação, mas assinalaram não ter participado de nenhum curso e/ou disciplina que abordasse a questão da surdocegueira.

Não foi constatada relação entre formação em Educação Especial e realização de curso e/ou disciplina que abordasse a surdocegueira, de sorte que, dos quatro participantes que relataram ter alguma formação em Educação Especial, somente dois afirmaram ter realizado algum curso e/ou disciplina com tal abordagem, o que demonstra que, mesmo os cursos voltados para a formação de profissionais em Educação Especial, nem sempre contemplam deficiências como a surdocegueira, até recentemente distante do cotidiano das escolas regulares.

Em relação a algum tipo de conhecimento sobre surdocegueira adquirido por outras fontes de informações, tivemos os seguintes resultados, os quais estão expressos na Tabela 2:

Tabela 2: Conhecimentos sobre surdocegueira adquiridos por outras fontes de informações

	F	%
Não tenho nenhum tipo de conhecimento sobre surdocegueira	11	
Conhecimentos adquiridos com pesquisas em internet, livros e revistas científicas.	2	10
Conhecimentos adquiridos em pesquisas pessoais em livros específicos de Educação Inclusiva	1	5
Conhecimentos adquiridos com amigos que estudam sobre o tema	1	5
Conhecimentos adquiridos em palestras com a Coordenadora de Educação Especial do Município e/ou Professora Especialista da escola	2	10
Conhecimentos adquiridos pela internet	1	5
Conhecimentos adquiridos com conversas informais com Professora Especialista da escola e outros momentos nos cursos de Graduação e/ou Pós-Graduação	2	10

Tais dados vêm reiterar a pesquisa de Masini et al. (2007) com alguns professores da graduação em Psicologia e Pedagogia de uma conceituada universidade, que evidencia o desconhecimento de profissionais que atuam na formação de professores que poderão vir a atuar com alunos com surdocegueira. Esse estudo enfatiza ainda, de maneira bastante precisa, a necessidade da disseminação de conhecimentos sobre surdocegueira entre os participantes da comunidade escolar, principalmente entre os professores já atuantes, e em cursos de formação inicial e/ou continuada.

Na caracterização e/ou definição do aluno com surdocegueira, os dados obtidos demonstraram predominância para o senso comum da deficiência, visto que 70% destacaram a simples adição do

comprometimento visual e auditivo, sem qualquer associação a aspectos da comunicação, interação e/ou aprendizagem.

Os demais participantes (30%) deram as seguintes respostas, como definição do aluno com surdocegueira: “Um indivíduo portador ou com deficiências”; “Um aluno com necessidades diferenciadas”; “Um aluno carente de aprendizagem acima, ou, antes de ser um deficiente”; “Um aluno com muitas dificuldades que precisa de vários recursos e pessoal qualificado”; “Um aluno capaz de se desenvolver, desde que, haja uma equipe com esse pensar e envolvida com esse aluno”; “Um aluno com capacidade de aprendizado precisando apenas de orientações de profissionais capacitados e especializados”.

Por conseguinte, percebemos que, ao buscar uma definição para quem é o aluno com surdocegueira, a maioria dos professores se baseou na associação da deficiência visual com a deficiência auditiva, enquanto alguns relacionaram o conceito às necessidades e potencialidades deste aluno.

Cabe ressaltar que a surdocegueira é uma deficiência única, na qual a combinação de comprometimento dos receptores à distância (visão e audição) resulta em problemas de comunicação, informação e mobilidade (CADER-NASCIMENTO; COSTA, 2010).

Entretanto, é importante a clareza de que os comprometimentos da surdocegueira não são homogêneos, em todos os indivíduos, tampouco as respostas diante das estimulações e possibilidades de desenvolvimento, de maneira que é fundamental o conhecimento das potencialidades dos sentidos remanescentes, para amenizar as dificuldades na comunicação, informação e mobilidade da pessoa com surdocegueira.

Com relação ao apoio, recursos e/ou estratégias definidas como primordiais pelos professores participantes da pesquisa, em face das especificidades de um aluno com surdocegueira, obtivemos os seguintes dados, que são apresentados na Tabela 3 e organizados conforme o número de aparições nas respostas.

Tabela 3: Apoio, recursos e/ou estratégias definidas como primordiais diante das especificidades do aluno com surdocegueira.

	F	%
Recursos humanos (professores especializados/capacitados)	9	33,3
Materiais específicos	5	18,5
Recursos/estímulos táteis	3	11,1
Sala de recursos	3	11,1
Salas e infraestrutura adequada	2	7,4
Conhecimentos de LIBRAS e Braille	2	7,4
Recursos de comunicação alternativa	1	3,7
Participação da família	1	3,7
Interação com colegas e jogos diversos	1	3,7
TOTAL	27	100

Ressalta-se que cada participante poderia elencar mais de um apoio, recurso e/ou estratégia, portanto, o número total ultrapassa o número de participantes.

Dois participantes não apontaram nenhum tipo de apoio, recurso e/ou estratégia e apresentaram as seguintes respostas: “Não sei como trabalhar com um aluno com essa necessidade educacional” e “Para ser franca eu não sei ao certo, pois não conheço de perto suas necessidades”.

Diante dos dados exibidos na Tabela 3, percebemos que o apoio definido como primordial pela maior parte dos participantes está relacionado à capacitação do professor para atuar com o aluno com surdocegueira, tanto do professor especialista que dará suporte quanto do professor de sala regular.

Os materiais específicos utilizados no trabalho com alunos surdocegos e no atendimento em sala de recursos também são apontados como primordiais, embora em menor proporção.

Bosco (2010), ao tratar da inclusão de alunos com surdocegueira em escolas regulares, além de sugestões de atitudes do professor relativos ao acolhimento e comunicação, enumera alguns recursos importantes para

o processo de aprendizagem, como objetos de referência que têm a função de substituir a palavra e podem ser usados nas atividades diárias; caixas de antecipação para crianças que ainda não têm nenhum tipo de comunicação e podem ser empregadas para antecipação de objetos da própria criança ou de objetos de uma determinada atividade; e calendários que auxiliam na construção de conceitos de tempo, compreensão de rotinas e ampliação de vocabulários.

Conforme a mesma autora, em documento elaborado para o Ministério da Educação, concernente à inclusão de alunos com surdocegueira, a articulação do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE) com os outros profissionais envolvidos nesse processo da escola regular visa a “[...] compartilhar informações, orientações e a realizar a avaliação conjunta das necessidades do aluno e das adequações específicas para os alunos com surdocegueira e com deficiência múltipla.” (BOSCO, 2010, P. 19).

Entre as adequações direcionadas para o aluno com surdocegueira, podemos destacar as associadas aos aspectos visuais, auditivos e táteis que incluem iluminação adequada (contraste, quantidade de luz, reflexo, lâmpada portátil, posicionamento do professor e aluno); posição e distância do foco, especialmente com alunos que usam resíduos visuais; disposição da sala e orientações visuais, como murais; forma e tamanho da letra na lousa; movimentação do professor; orientações e antecipações verbais claras; materiais didáticos adequados em tamanho, cores e/ou texturas; adequações de materiais escritos no sistema Braille e/ou ampliados; uso de tecnologia assistiva, visando, sobretudo, à autonomia, independência, suporte para atividades, comunicação, mobilidade e qualidade de vida; adequações físicas na disposição da sala de aula e adequações táteis em materiais didáticos (BOSCO, 2010).

Por fim, quanto à inclusão efetiva de alunos com surdocegueira em sala regular, 1 (5%) participante acredita que ela seja possível, no atual sistema educacional; 4 (20%) entendem que seja possível com algumas ressalvas, como equipe especializada (professores com formação específica e monitores) e atendimento em sala de recursos; e 15 (75%) não acreditam ser possível, no atual sistema educacional.

Dentre as respostas dos quinze 15 professores que não acreditam na inclusão efetiva de alunos com surdocegueira em salas regulares, no atual sistema educacional, as justificativas para tal posicionamento foram: necessidade de o aluno com surdocegueira permanecer com o seu grupo; grau de dificuldade na comunicação do surdocego; falta de preparo dos professores; necessidade, para o aluno surdocego, de atendimento diferenciado em instituições especializadas; ausência de ambiente adaptado às necessidades do aluno; falta de preparação da escola como um todo para oferecer um atendimento digno às suas particularidades e individualidades; número excessivo de alunos em sala de aula; falta de recursos para atendimento ao aluno com surdocegueira; necessidade de profissional capacitado (monitor instrutor e/ou guia-intérprete) para acompanhar o aluno em todas as situações; necessidade de adequação no espaço físico, salas de recursos adequadas; formação de mais especialistas; e falta de conhecimentos sobre a surdocegueira.

Nota-se, com os dados obtidos nessa questão, que a inclusão não é “fato”, como mostram os documentos, contudo, não deverá ser permitido que posturas ou ideologias arraigadas impeçam o acesso e a permanência do aluno com deficiência, neste caso específico, com surdocegueira, no espaço onde lhe é garantida uma educação de qualidade.

A escola, enquanto ferramenta de formação e transformação individual e social, tem papel fundamental na construção de mundo do aluno com surdocegueira, afinal, é nesse local que o aluno estará desde a tenra idade, participando e atuando como agente transformador. Todavia, o que ocorre, muitas vezes, é que o professor e/ou outros profissionais envolvidos no cotidiano escolar, não se sentem “preparados” para assumir tal responsabilidade, especialmente pelo histórico recente da surdocegueira nos ambientes de escolas regulares (MASINI et al., 2007).

De acordo com Pietro (2006, p.58), “[o]s conhecimentos sobre o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais não podem ser de domínio apenas de alguns ‘especialistas’, e sim apropriados pelo maior número possível de profissionais da educação, idealmente por todos.”

Por conseguinte, ressalta-se mais uma vez a importância de cursos de formação continuada e espaço para discussão e formação dentro da

própria instituição, que tenham como objetivo favorecer a ampliação de conhecimentos a respeito de temas até então distantes do cotidiano escolar, como a inclusão de alunos com surdocegueira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi observar e refletir, a partir das perspectivas de professores de salas regulares, acerca da inclusão escolar efetiva de alunos com surdocegueira.

Com base nos resultados obtidos, observou-se que, embora haja um crescente aumento nas discussões e implantações de políticas públicas voltadas para a inclusão de alunos com deficiência, nas escolas regulares, a percepção do docente dentro da sala de aula ainda retrata uma visão de inclusão distante, sobretudo no caso da surdocegueira, que, para a maior parte dos professores participantes da pesquisa, não foi contemplada em nenhum momento da sua formação inicial e/ou continuada.

A falta de conhecimentos sobre aspectos relevantes da surdocegueira, como comunicação e estilos de aprendizagem, se constituiu como um fator importante na impossibilidade de uma inclusão efetiva.

Os professores, aparentemente, partiram do seguinte pressuposto: como pensar em uma inclusão efetiva, quando desconhecemos as especificidades do aluno com surdocegueira e conseqüentemente as estratégias, recursos e formas de comunicação primordiais para o sucesso do seu processo educacional?

Ao se reconhecer a escola como participante ativa de um processo de transformação social, diretamente relacionada à inclusão como um todo, compreendemos que domínios teóricos e práticos se constituem como aspectos fundamentais na atuação docente.

Por fim, cabe ressaltar que a inclusão no ensino regular, neste caso específico do aluno com surdocegueira, é possível, no entanto, é preciso um enfrentamento que vai além dos limites da sala de aula. É necessária uma mobilização que garanta não apenas o acesso de todos à escola, mas uma educação com profissionais capacitados – professores, mediadores, guias-intérpretes – recursos e práticas pedagógicas que possibilitem a

escolarização do aluno com surdocegueira, coerente com os pressupostos legais do país, ou seja, uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- AHIMSA. *A inclusão da pessoa surdocega: o papel do instrutor mediador*. 2006. Disponível em: <http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/A_INCLUSAO_DA_PESSOA_SURDOCEGA_O_PAPEL_DO_INSTRUTOR_MEDIADOR.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- _____. *Código de ética do intérprete*. 2003. Disponível em: <http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/CODIGO_DE_ETICA_DO_INTERPRETE.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- ARÁOZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Reflexão sobre a relação existente entre pesquisas e publicações sobre surdocegueira no Brasil. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, n. 32, p. 257-272, 2008. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 28 jun. 2011.
- BOSCO, I. C. M. G. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: surdocegueira e deficiência múltipla*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V.5.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2011.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. *Descobrimos a surdocegueira: educação e comunicação*. 3. ed. São Carlos: EDUFSCar, 2010. V. 1. 78p.
- IKONOMIDIS, V. M. *Estudo exploratório e descritivo sobre inclusão familiar de crianças com surdocegueira pré-linguística*. São Carlos: UFSCar, 2010. 123p.
- KELLER, H. *A história de minha vida: com suas cartas (1887 – 1901)*. ed. rev. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.
- MAIA, S. R.; ARAÓZ, S. M. M.; IKONOMIDIS, V. M. *Surdocegueira e deficiência múltipla Sensorial: sugestões de recursos acessíveis e estratégias de ensino*. São Paulo: Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2010. 198p.
- _____; GIACOMINI, L.; ARAÓZ, S. M. M. Desenvolvimento da aprendizagem em crianças com deficiência múltipla sensorial. In: COSTA, M. P. R. (Org.). *Múltipla deficiência pesquisa & intervenção*. São Carlos: Pedro & João, 2009. p. 49-64.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MASINI, E. F. S. et al. Concepções de professores do ensino superior sobre surdocegueira: estudo exploratório com quatro docentes. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, v. 88, n. 220, p. 556-573, set./dez. 2007.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de Educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

VITALIANO, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, SP, v.13, n.3, p.399-414, set.-dez. 2007.

PARTE III

AVALIAÇÃO: ESTRATÉGIAS E RECURSOS APLICADOS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM

CAPÍTULO 7

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE ALUNOS COM SUSPEITA DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL

*Ana Paula Almeida Costa
Simone Ghedini Costa Milanez*

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é um tema bastante atual, ao se pensar na demanda de alunos recebidos pelas escolas, ano a ano, com necessidades educacionais especiais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2, no artigo 2, determinam:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001).

O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 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 (BRASIL, 1996), e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007):

Art.1 A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1 Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Art. 3 O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

– implantação de salas de recursos multifuncionais; [...]

Art. 4 O Ministério da Educação disciplinará os requisitos, as condições de participação e os procedimentos para apresentação de demandas para apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado.

Art. 6 O Decreto n 6.253, de 13 de novembro de 2007 passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:

Art. 9 A. Admitir-se, a partir de 1 de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular.

Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14 (NR)

Art. 7 As despesas decorrentes da execução das disposições constantes deste Decreto correrão por conta das dotações próprias consignadas ao Ministério da Educação. (BRASIL, 2008).

Em específico, a escola municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental pesquisada, situada na cidade de Batatais, que hoje possui 398

alunos matriculados, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura, muito vem fazendo a respeito da implantação das leis de inclusão. Apoiando-se na legislação, implantou as salas de recursos multifuncionais para realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no ano de 2010. Atualmente, conta com duas salas, sendo beneficiados cerca de vinte e nove alunos, distribuídos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A partir do funcionamento das salas, muitos alunos com diagnóstico de deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação foram beneficiados com o atendimento educacional especializado, que proporcionou estimulações às habilidades necessárias a sua condição. Com isso, oportunizou-se também um apoio aos educadores, já que esta é uma entre tantas funções do especialista responsável por esse atendimento.

A escola se beneficia com uma equipe multidisciplinar, formada por especialistas como psicopedagoga, fonoaudióloga e psicóloga, responsável pelas avaliações e estudo de casos de alunos com suspeita de deficiência intelectual, entre outras funções relacionadas. Em princípio, essa estrutura veio agilizar e contribuir com o processo diagnóstico.

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizaremos a definição de Fierro (1993), que considera a pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

O procedimento de avaliação diagnóstica de deficiência intelectual na escola pesquisada acontece, atualmente, em algumas etapas:

1. Encaminhamento do aluno pelo professor à equipe multidisciplinar, por meio de uma ficha em que informa o desenvolvimento atual da criança, a forma como ela enfrenta situações de aprendizagem e os recursos e processos que usa para auxiliá-la;
2. Avaliação com utilização de testes específicos, aplicados por cada área da equipe multidisciplinar, incluindo entrevista com a família (anamnese), estudo do caso entre a equipe e planejamento da execução das estratégias necessárias para o avanço da aprendizagem do aluno.

3. Após essas etapas, a equipe, de acordo com os procedimentos realizados, oferece devolutivas aos professores, com orientações metodológicas e atendimentos necessários ao aluno, caso venha a ser indicado tal procedimento (ex: sala de recursos, apoio pedagógico).

Tendo em vista esses aspectos da avaliação de alunos com deficiência intelectual, Carvalho (2003, p. 97) ressalta:

A avaliação deve envolver todos os aspectos do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, avalia-se o contexto da escola, a sala de aula, os recursos didáticos, o mobiliário, o projeto curricular, os objetos do conhecimento, os espaços físicos, os apoios pedagógicos, a metodologia de ensino, etc., além disso, as apreciações devem envolver todos os atores da escola, uma vez que todos são responsáveis pela aprendizagem e não apenas o professor.

Esse caminho percorrido por essa escola é constantemente avaliado e envolve indicadores que facilitam e permitem o acompanhamento dos progressos obtidos pelos alunos com deficiência intelectual. Os procedimentos servem para identificar necessidades e dificuldades que motivam futuras tomadas de decisões.

Segundo De Carlo (2001), com base em Vygotsky, a escola deve dirigir seus esforços para a criação de estratégias positivas de formas de trabalho que levem o sujeito, juntamente com seus educadores, a vencer as dificuldades criadas pela deficiência.

Com base no exposto, o presente trabalho tem como objetivo caracterizar o procedimento de avaliação utilizado para o diagnóstico de alunos com suspeita de deficiência intelectual em uma das Escolas Municipais da cidade de Batatais (SP) e, por meio desse, investigar as dificuldades que ocorrem durante o processo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Participaram da pesquisa dois professores de Atendimento Educacional Especializado, uma fonoaudióloga, uma psicóloga, uma psicopedagoga e cinco professores de sala de aula regular de uma escola da

Rede Municipal de Batatais, totalizando 10 participantes, sendo 70,0% de educadores e 30,0% da equipe multidisciplinar.

A proposta da pesquisa e seus objetivos foram apresentados aos participantes, individualmente. Após a apresentação, todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo A), permitindo a realização do trabalho.

Para cada profissional participante, foi aplicado questionário previamente formulado, contendo questões referentes aos objetivos da pesquisa. O questionário, contendo questões abertas ou fechadas, foi elaborado com terminologia específica da área educacional, de modo a facilitar a compreensão dos participantes. O modelo do questionário encontra-se no Anexo B. O questionário foi distribuído aos participantes com prazo de uma semana para devolução, ficando livre sua participação. Ressaltamos que o questionário aplicado aos profissionais da Fonoaudiologia, Psicologia e Psicopedagogia (questionário complementar – Anexo C) continha perguntas específicas relativas à função que exercem, uma vez que são esses os responsáveis pela avaliação dos alunos encaminhados pelas professoras.

Após a aplicação do questionário, foi feita a tabulação dos dados obtidos. Para análise dos resultados, procedeu-se a um levantamento das principais respostas em cada uma das perguntas. Os valores obtidos foram usados na construção de gráficos no estilo *pizza*, a fim de facilitar a análise dos dados e reflexões sobre os questionamentos.

Todos os entrevistados responderam as questões do questionário e devolveram no prazo preestabelecido, concluindo assim essa etapa com 100% de participação dos escolhidos para a pesquisa.

RESULTADOS

Apresentaremos os resultados da pesquisa realizada que contribuirão com informações necessárias à conclusão deste texto, demonstrando algumas dificuldades que ainda permeiam o cotidiano escolar, no sentido de diagnosticar os alunos com deficiência intelectual.

As questões registradas nos gráficos a seguir referem-se ao questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

De acordo com o questionário, na questão 01, verificamos que 9 (90,0%) dos profissionais que responderam ao questionário têm conhecimento do conceito de deficiência intelectual, o que se caracteriza como um aspecto positivo para a inclusão escolar desses alunos. Entretanto, o conceito necessita ser mais bem aprofundado, visto que se trata de uma definição complexa e abrangente e que deve sempre ser retomada com os professores, principalmente aqueles que possuem alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula.

A segunda questão do questionário, a respeito do conhecimento sobre os procedimentos diagnósticos da deficiência intelectual utilizados na escola estudada, a investigação mostra que 6 (86,0%) dos 7 professores reconhecem os procedimentos empregados pela equipe multidisciplinar, na avaliação para o diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual

O Gráfico 1 trata dos dados da concordância dos pesquisados sobre os procedimentos utilizados no diagnóstico do aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual.

Você concorda com o procedimento para avaliação do diagnóstico da DI adotado pela sua escola?

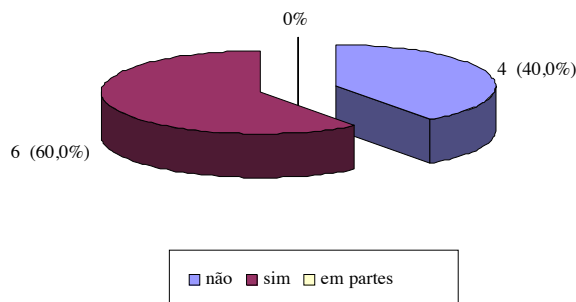


Gráfico 1 - Dados referentes à questão de número 3 do questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

Neste gráfico, 60,0% dos profissionais concordam com os procedimentos de avaliação, porém, justificam que há demora no fechamento da avaliação, mencionando que esta acontece devido à reduzida carga horária de trabalho da equipe multidisciplinar. Do total,

40,0% discordam dos procedimentos diagnósticos adotados pela equipe escolar.

No Gráfico 2, serão expostos os dados da questão de número 4, que versou sobre os especialistas responsáveis pelo diagnóstico da deficiência intelectual.

Ao seu ver, qual ou quais são os especialistas responsáveis pelo fechamento do diagnóstico da DI?

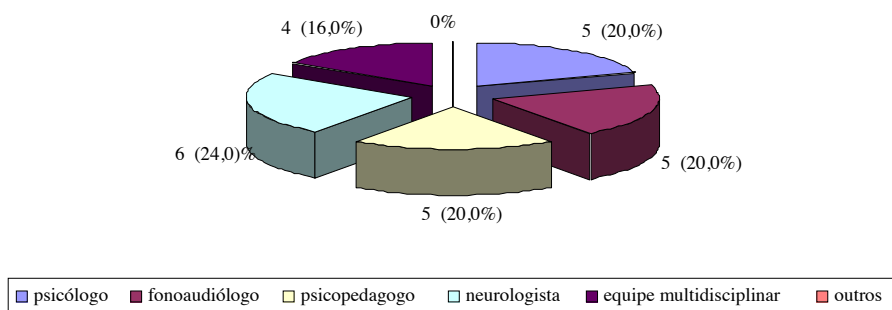


Gráfico 2 - Dados referentes à questão de número 4 do questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

O gráfico evidencia que a maioria dos profissionais entrevistados (24,0%) considera que o profissional responsável pelo diagnóstico da deficiência intelectual é o neurologista, seguido dos fonoaudiólogos, psicopedagogos e psicólogos, com 20,0% das respostas apresentadas.

A questão de número 5 foi respondida apenas pelos sete professores participantes da pesquisa, indagando se os mesmos são ou não favoráveis à avaliação para o fechamento do diagnóstico da deficiência intelectual. Quanto aos resultados, verificamos que quatro professores (57,0%) são favoráveis ao fechamento do diagnóstico da deficiência intelectual, embora comentem sobre a grande responsabilidade de tal função, enquanto três professores (43,0%) não responderam favoravelmente.

Os sete professores foram questionados também sobre a contribuição do diagnóstico da deficiência intelectual, na prática pedagógica

em sala de aula. Os dados relativos à questão número seis demonstram que todos os professores (100,0%) participantes afirmaram que o diagnóstico realizado pela equipe multidisciplinar contribui para o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e, por meio dele, é possível planejar objetivos e estratégias adequadas às necessidades especiais dos alunos.

O Gráfico 3 apresenta os dados relativos às respostas de todos os participantes sobre a contribuição das avaliações para o diagnóstico da deficiência intelectual (questão número 7).

Você acha que o diagnóstico de DI contribui para?

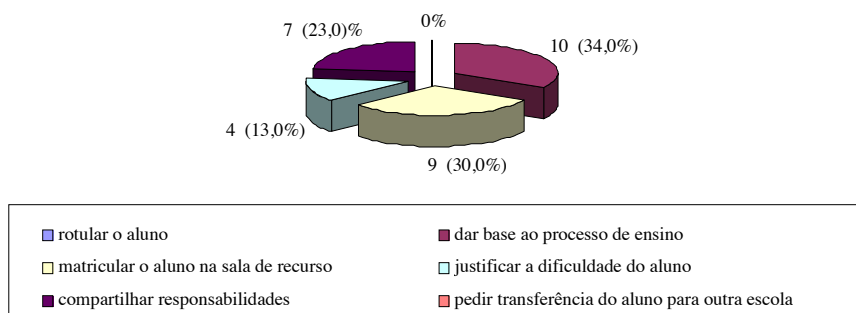


Gráfico 3 - Dados referentes à questão de número 7 do questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

Nessa questão, fica claro que ainda há divergências de pensamentos sobre a inclusão escolar. A maioria dos entrevistados (34,0%) declarou que as avaliações para o diagnóstico da deficiência intelectual servem para dar base ao processo de ensino, entretanto, respostas como a matrícula do aluno com deficiência intelectual na sala de recursos (30,0%) e o compartilhamento de responsabilidades entre os profissionais (23,0%) apareceram igualmente em porcentagens elevadas.

Na questão número 8, todos os 10 participantes foram questionados sobre leis que estabelecem critérios para a avaliação da deficiência intelectual. Foi possível detectar que, em relação à legislação, seis (60,0%) participantes da pesquisa dizem conhecê-la, contudo, sem

aprofundamento, ou seja, não sabem informar se tais legislações focalizam esse conteúdo.

Em uma segunda etapa da pesquisa, foram aplicados questionários complementares com questões específicas para os profissionais da equipe multidisciplinar de especialistas das áreas de psicopedagogia, fonoaudiologia e psicologia.

Os resultados dessa etapa da pesquisa, que contou com três participantes, serão descritos a seguir.

No Gráfico 4 são mostrados os resultados da Questão 1 do questionário complementar aplicado aos especialistas sobre os dados mais relevantes na avaliação de um aluno com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual.

Quais aspectos você considera relevante, ao receber um aluno com hipótese de DI para avaliação?

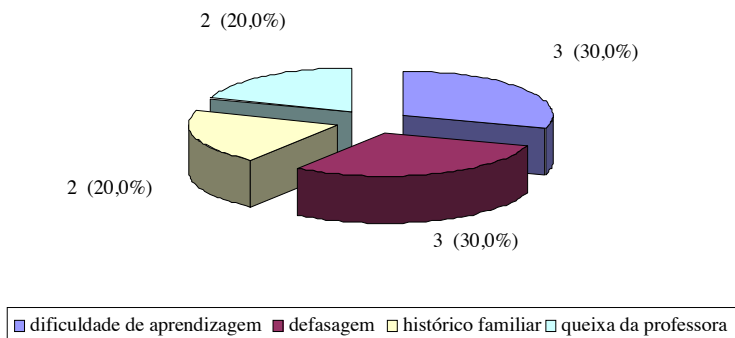


Gráfico 4 - Dados referentes à questão de número 1 do questionário complementar aplicado aos três profissionais da equipe multidisciplinar participantes da pesquisa.

Os dados revelam que os especialistas pesquisados consideram de maior relevância os conhecimentos acerca das defasagens e dificuldades de aprendizagem, ambos os tópicos com 30,0% das respostas.

Na questão número 2 do questionário complementar aplicado aos especialistas, foi questionada a existência de dificuldades no procedimento de avaliação da deficiência intelectual empregado na escola estudada. Todos os especialistas pesquisados encontram muitas dificuldades para avaliar os alunos encaminhados. Muitos citaram que, às vezes, são encaminhados alunos com outras dificuldades escolares e não com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual.

Quanto aos instrumentos para avaliação e diagnóstico da deficiência intelectual, Questão 3 do questionário complementar, os resultados mostram que dois profissionais (67,0%) não estão satisfeitos com os recursos utilizados em suas avaliações. Procuram usar outros instrumentos, além dos testes sugeridos pela Secretaria de Educação.

A seguir, vão os dados da Questão 4 sobre a contribuição dos especialistas no fechamento do diagnóstico da DI. Os resultados evidenciam que todos os especialistas entendem que suas especialidades contribuem no fechamento desse diagnóstico.

Na última questão complementar (número 5), os entrevistados foram questionados sobre os encaminhamentos para avaliação de alunos com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual, verificando o fundamento desses encaminhamentos. Os dados demonstram que dois profissionais entrevistados (67,0%) consideram que os encaminhamentos realizados têm fundamentos e, em sua maioria, cooperam na avaliação dos alunos com deficiência intelectual.

DISCUSSÃO

Com o material da pesquisa realizada, chegamos às dificuldades que ocorrem no procedimento de avaliação diagnóstica na escola estudada e que devem ser mais bem refletidas para que sejam minimizadas. Ressaltamos que cada ser é único e que os alunos com deficiência intelectual apresentam diferenças intensas e importantes, cabendo à equipe multidisciplinar e aos professores examinar as peculiaridades de seus alunos e buscar as competências curriculares para as suas aprendizagens.

Com relação aos professores pesquisados, nota-se que eles têm noções a respeito da inclusão de alunos com deficiência intelectual, reconhecem os meios para suas avaliações, concordam que são necessários esses instrumentos, tanto para ajudar no processo de ensino e aprendizagem, quanto nos apoios necessários para isso.

Uma das dificuldades mencionadas por eles foi a demora no atendimento da demanda, sublinhando que a carga horária reduzida dos especialistas da equipe pode ser um ponto passível de ajustes internos da escola e da Secretaria Municipal de Educação.

Outra dificuldade visível é que os professores dividem as responsabilidades com os especialistas, frisando que ainda lhes faltam conhecimentos a respeito dessa questão, quer dizer, a equipe multidisciplinar necessita urgentemente insistir junto aos professores que todos são necessários e importantes na avaliação do deficiente intelectual e posterior intervenção na aprendizagem.

O relevante é que a equipe da escola analise a importância dos dados avaliativos, relativizando-os com os fatores que interferem na aprendizagem escolar e complementando as informações com a participação de outros profissionais (BRASIL, 2006, p.33).

Um ponto positivo e contraditório, ao mesmo tempo, diz respeito aos professores que acreditam que o trabalho da equipe multidisciplinar é necessário aos avanços do aluno em sala de aula, porém, atestam as dificuldades supracitadas, tais como a demora no atendimento à demanda, a divisão de responsabilidades com os especialistas, indicando que ainda lhes faltam conhecimentos sobre o que é possível fazer, a partir de tal procedimento.

Há uma diversidade de opiniões na questão do objetivo da avaliação para o diagnóstico de deficiência intelectual, pois os professores acreditam que esta possa justificar a dificuldade do aluno e, portanto, possibilitar o encaminhamento para uma sala de recursos multifuncionais. Trata-se de um ponto importante para ser refletido nas reuniões pedagógicas da escola.

Com relação aos questionários dos especialistas, verificamos que, embora todos os profissionais especialistas considerem que suas especialidades são importantes no fechamento do diagnóstico da deficiência

intelectual, enfatizam que encontram dificuldades nos processos de avaliação e diagnóstico dos alunos com deficiência intelectual, o que se caracteriza como mais um problema a ser destacado.

Sabendo que a avaliação é um processo contínuo e partilhado com outros especialistas, inclusive da área da saúde, processos estes que são morosos e peculiares, sem uma troca entre os profissionais da equipe, o diagnóstico se dá na forma de laudos parciais que nem sempre permitem visualizar o sujeito de forma integral.

É preciso estar atento para que as dificuldades e conflitos dentro da escola e equipe não levem a distorções no resultado das avaliações e estudos de casos dos alunos com deficiência intelectual.

De fato, como assinala Castro (1995), a avaliação não deve ser vista como uma caça aos incompetentes, mas como uma busca de excelência pela organização escolar como um todo. As ideias do autor contribuem para refletirmos sobre os dados do Gráfico 3, onde 13% dos que responderam veem a avaliação como motivo para justificar a dificuldade de aprendizagem do aluno com suspeita de deficiência intelectual, tendo em vista que o processo de avaliação deve envolver as habilidades intelectuais, as adaptativas, as afetivos emocionais, físicas/de saúde e as condições ambientais (BRASIL, 2006, p.38).

Para Weiss (1997, p. 104), todos os momentos da prática diagnóstica devem ser vivenciados em seus aspectos afetivos, cognitivos, corporais e pedagógicos, incluindo-se, aí, uma visão genética. A leitura de cada observação feita precisa ser globalizada nessas múltiplas facetas citadas, para compreensão do sujeito como um todo.

Os resultados do presente trabalho reiteram as ideias da autora, uma vez que, como a escola estudada tem uma equipe multidisciplinar, tais reflexões são possíveis, levando-se em conta os resultados das avaliações das diversas áreas e valorizando-se o aluno como um ser único, com ritmos próprios de aprendizagem.

A inclusão escolar do aluno deficiente intelectual é um caminho a ser buscado por todos, com compromisso, responsabilidade e, sobretudo, com a certeza de que essa construção é possível. De acordo com Mittler (2003, p. 21), “[...] a inclusão do deficiente intelectual é uma visão, uma

estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais se encontram em nossas mentes e em nossos corações.”

CONCLUSÃO

Na escola estudada, ficou nítido que o procedimento de avaliação para o diagnóstico de deficiência intelectual feito pela equipe multidisciplinar ainda precisa de muitos ajustes, a julgar pelas dificuldades levantadas nos resultados dos gráficos.

Para que essas dificuldades sejam minimizadas, no ambiente escolar, algumas considerações são necessárias, tanto com relação aos aspectos que devem ser desenvolvidos em sala de aula e escola como um todo, quanto aos aspectos que precisam ser relacionados pela equipe multidisciplinar, de maneira compartilhada.

Uma das dificuldades citadas foi a demora no atendimento da demanda de alunos com hipótese diagnóstica de deficiência intelectual. Essa situação se dá, segundo os resultados do questionário, devido ao fato de os profissionais da equipe multidisciplinar terem uma carga horária de trabalho reduzida, o que poderia ser solucionado por meio de políticas públicas da Secretaria de Educação do município.

Nas reuniões pedagógicas da escola, poderiam ser discutidos e estudados casos mais graves de deficiência intelectual, para que todos participem e realizem a evolução do desempenho escolar desses casos, com um olhar capaz de captar progressos, potencialidades e direções para o planejamento pedagógico, observando as especificidades de cada aluno.

A outra dificuldade indicada foi a dos especialistas em fechar diagnósticos. Parceria com outros profissionais da saúde, inclusive, são importantes, pensando-se numa avaliação do aluno como um todo e não em partes. A escola deve propiciar a articulação entre os profissionais envolvidos no processo de avaliação do aluno, assim como as responsabilidades de cada área, estudando o caso em equipe e oferecendo os serviços que melhor atendam às necessidades educacionais especiais do aluno.

Dessa forma, pode-se construir uma proposta de avaliação da qual constem o objetivo e as etapas do processo, as dimensões e os aspectos a serem avaliados, assim como os indicadores elaborados, ou outras estratégias que abrangem os alunos e o contexto escolar.

Não temos dúvida de que a inclusão da pessoa com deficiência intelectual se fará sempre, na escola, pela inquietação coletiva de professores e profissionais, no sentido de resolver os desafios e as dificuldades que são levantadas.

Esperamos que cada pessoa envolvida, sentindo-se motivada por reflexões como estas, possa acrescentar muitas outras, surgidas no cotidiano de sua convivência com a diferença de seus alunos.

Nessa perspectiva, acreditamos num processo avaliativo que pretende identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, suas facilidades e dificuldades, manifestadas no processo escolar.

Acolher a diversidade e reconhecer a complexidade que envolve o desenvolvimento e aprendizagem do deficiente intelectual é o passo para ampliar e redefinir práticas comprometidas com os processos de educação inclusiva.

Concluimos, assim, que a avaliação se torna inclusiva, quando esta proporciona identificar necessidades dos alunos, de suas famílias, dos professores e da escola. Identificá-las apenas não basta: é preciso planejar propostas e tomar medidas que permitam concretizá-las.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 21 dez. 2011.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p.39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 dez.2011.

_____. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6253 de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/94366/decreto-6253-07>>. Acesso em: 21 dez.2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Decreto n. 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. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 set. 2008a. Seção 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em: 21 dez.2011.

CARVALHO, R. E. *Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília: SEESP/MEC, 2003.

CASTRO, F. R. *Genesis de los sistemas educativos nacionales*. Madrid: Uned, 1995.

DE CARLO, M. R. P. *Se essa casa fosse nossa...: instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 2001.

FIERRO, A. *Inteligência y retraso mental: el enfoque procesual y microanalítico*. [Madri]: Siglo Cero, 1993.

MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WEISS, M. L. L. *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: Lamparina, 1997.

CAPÍTULO 8

DISLEXIA: DIFICULDADES DOS ALUNOS COM DISLEXIA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

*Cláudia Viviane Leandro Rodrigues
Ana Cláudia Figueiredo Frizzo*

INTRODUÇÃO

A alfabetização é hoje o grande desafio da escola. A escrita e a leitura fazem parte da rotina diária do aluno, seja na escola, seja em casa ou em ambientes externos os quais sempre apresentam informações escritas que precisam ser decodificadas, promovendo sua participação efetiva no mundo. Para que a criança desenvolva um processo de decodificação competente do sistema de escrita, a escola deve ser um espaço contribuinte para a formação letrada do aluno.

Nesse pressuposto, repensamos a prática do professor, em que o mesmo é desafiado cotidianamente a promover estratégias diferenciadas que estimulem os alunos na aquisição de novos conhecimentos e o conseqüente processo da alfabetização. Tais desafios são ampliados desde o momento em que o professor se depara com dificuldades de aprendizagem, que, no

decorrer dos anos escolares, apontam para o insucesso escolar, pois, ao não atingirem os objetivos estabelecidos, verifica-se a somatória de conteúdos não assimilados e a crescente dificuldade em virtude da não compreensão do processo da leitura e escrita.

Uma das dificuldades de aprendizagem que será destacada neste estudo é a dislexia, dificuldade específica de leitura, a qual interfere no desempenho escolar e em qualquer atividade que requer leitura e, conseqüentemente, na escrita, mesmo diante de condições ideais de aprendizado.

Nesse contexto, esses desafios dificultam a didática do professor em promover intervenções às necessidades desses alunos, visto que, em atividades propostas diariamente, percebe-se pouca evolução na aquisição da leitura fluente, porém, com habilidades em outros âmbitos do conhecimento. Surge assim a importância da intervenção psicopedagógica voltada para alunos disléxicos, o que a ABD (Associação Brasileira de Dislexia) nomeia de “aprender a aprender”, considerando a realidade sociocultural de cada aluno e, a partir dessa análise, propõe delinear o trabalho norteador das especificidades, porque somente quando o aluno obtiver um tratamento adequado às suas necessidades, poderá haver a superação das barreiras que a dislexia desencadeia, no processo de aprendizagem da leitura e escrita. Por meio deste estudo, focaremos a importância da avaliação da equipe multidisciplinar no diagnóstico da dislexia, que é de descartar déficits intelectuais ou lesões, deficiências visuais ou auditivas, alterações cognitivas, garantindo um diagnóstico o mais preciso possível.

Ao intervirmos junto às dificuldades na leitura que o quadro disléxico promove na aprendizagem do aluno, destacaremos um trabalho voltado para a estimulação da consciência fonológica, já que a dislexia aponta para um déficit na percepção e discriminação de informações auditivo-linguísticas, interferindo na leitura e concomitantemente na escrita. Estudos científicos, como descritos por Fernando Capovilla (2010), indicam para avanços significativos com alunos disléxicos, quando a consciência fonológica é trabalhada diariamente ampliando-se o reconhecimento da segmentação dos sons/fonemas. Dessa forma, alunos disléxicos conseguem avançar, diminuindo de forma processual

as dificuldades de leitura, de sorte que verificaremos as contribuições significativas para a inserção processual do aluno no mundo letrado.

Norteadando esta pesquisa por meio de referência literária, apresentaremos recursos para intervir no processo de aprendizagem do aluno com dislexia. Esses recursos contribuirão para a prática diária do professor, instrumentalizando as intervenções de forma lúdica na forma de jogos e *software*.

CONHECENDO A DISLEXIA

Em todo o processo da sua formação, o aluno vai construindo, vivenciando e se apropriando, assim, da sua leitura de mundo (FREIRE, 1989). Nessa busca, há uma identidade cultural que o acompanhará além do processo da sua formação acadêmica, por toda sua vida. Quanto a essa formação, Paulo Freire é enfático na relevância do ambiente favorável à construção do conhecimento, sendo o mesmo constituído de forma significativa. Destacamos portanto, a importância que a escola exerce como espaço favorável a estas construções para que o aluno adquira habilidades como ler, escrever, interpretar, além de outras ligadas à área cognitiva.

Nessa dupla função, como promover a alfabetização, associando a leitura da palavra com a leitura de mundo? Nesse caso, a interligação é necessária para repercutir numa aprendizagem significativa, porque a criança se apropria do ambiente no qual está inserida desde o seu nascimento e, numa interação com o mesmo, amplia suas percepções e, quando ingressa na escola, passa a estender sua vivência de mundo ao conhecimento que será estimulado nesse espaço de formação, iniciando sua compreensão do significado da leitura e escrita (CALLAI, 2005).

Nesse contexto, há o favorecimento da visão de mundo mais abrangente e norteadora para a formação integral e cidadã do indivíduo, fundamental ao desenvolvimento pessoal e escolar. Ao verificar o desenvolvimento escolar, podemos analisar que, nesse segmento, as dificuldades de aprendizagem passam a ser presentes na vida de alguns alunos; assim, observamos a existência de uma dificuldade específica, a dislexia, que desperta a atenção de educadores, especialistas e familiares. Tal dificuldade traz, em seu histórico, dúvidas, questionamentos e,

principalmente, quais intervenções são possíveis de serem realizadas com os alunos que têm esse distúrbio na aprendizagem.

Observa-se que crianças disléxicas em geral apresentam dificuldades de aprendizagem, decorrentes da restrição na obtenção de informações vindas do código escrito, mas especificamente da decodificação da linguagem, que irá interferir negativamente no processo da leitura.

Segundo o Relatório Técnico do Comitê de Especialistas (IDIS, 2008), a dislexia é um transtorno específico da leitura e da escrita, de origem neurofuncional, caracterizado pelo baixo desempenho da capacidade de ler e escrever, sendo esse rendimento inferior ao esperado para a idade cronológica, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, 2002).

De acordo com os *Annals of Dyslexia* (NICO; SOUZA, 2003), é preciso analisar a dislexia como um distúrbio específico da leitura, o que difere de casos de alunos com dificuldades por não terem sido estimulados durante o processo de alfabetização, interligando-a à inabilidade de ler fluentemente (SHAYWITZ, 2005).

Essa inabilidade leitora pode ser estruturada a partir da dificuldade na segmentação fonológica, o que nos impulsiona a um estudo mais detalhado, adiante. Essa segmentação é descrita como conexão da unidade mínima sonora sem significado (fonemas), que formarão as sílabas, palavras, justificando as dificuldades no reconhecimento das rimas, aliterações, consciência fonológica nas palavras (CARVALHAIS; SILVA, 2007). Tal processo da percepção das divisões da fala (fonemas) e a percepção de que a palavra escrita simboliza esses sons, torna-se muito mais difícil para os disléxicos.

Em sua pesquisa, Shaywitz (2003) relata avanços para diagnosticar a dislexia. No século XXI, com a vinda da ressonância magnética funcional (FMRI - *Functional magnetic resonance imaging*), semelhante à ressonância convencional, o uso de *hardware* e *software* específicos possibilita a captação das mudanças cerebrais em pacientes submetidos a atividades cognitivas, ao realizar o exame, como a leitura. São analisadas as mudanças nas imagens funcionais e na atividade elétrica cortical, conforme a atividade cognitiva realizada (NICO; SOUZA, 2003). Verificou-se, então, a ocorrência de

variações nas regiões temporo-parieto-occipital entre disléxicos e leitores fluentes (SHAYWITZ, 2003). Nesse segmento, a pesquisa de Shaywitz indica três sistemas neurais de leitura, do lado esquerdo do cérebro, onde há a representação da região frontal inferior relacionada à área de Broca, associada à linguagem expressiva e à articulação das palavras. Nas duas partes superiores, há a área parieto-temporal, que envolve a análise das palavras, e a região occipito-temporal, que identifica a forma das palavras, a qual é, segundo a autora, importante para a aquisição da leitura de forma fluente. Tais sistemas diferem na população de disléxicos e leitores fluentes.

Evidenciando a falha no hemisfério esquerdo posterior em disléxicos, podemos considerar também, por volta de 1997, os estudos de Gordon Logan (NICO; SOUZA, 2003), partindo da sugestão de dois sistemas para analisar o desenvolvimento das habilidades do processamento: as análises baseadas nas palavras em divisões fonéticas e na verificação da palavra como um todo. Os dados indicam que a análise da palavra se concentra na região parietal e a visualização da palavra como um todo, mesmo que ainda não conscientizada, envolve a região occipital para leitores fluentes, revelando que o leitor normal ativa mais o cérebro do lado esquerdo e o leitor disléxico, do lado direito.

Pela análise da ativação cerebral para realizar a leitura, estão envolvidos o esquema fonológico, a segmentação das palavras e o sistema ortográfico. Nessa concepção, as dificuldades de decodificação, soletração, pressupostas no ato de ler, tornam os disléxicos inábeis para leitura fluente. Nesse caso, associamos ainda as dificuldades de representação e organização do pensamento, portanto, não reconhecendo a palavra imediatamente e, ao conviver com uma desvantagem ligada ao ambiente educacional, onde a dinâmica em sala de aula exige leitura frequente, contribuem para essa inabilidade leitora persistir (SHAYWITZ, 2010).

A dificuldade no reconhecimento da palavra ocorre quando, ao visualizá-la para realizar a leitura, a transmissão da informação das letras para o cérebro necessita da combinação entre elas e os respectivos sons. Essa combinação transforma um único som e sua representação em significado na palavra lida. Estudos apontam para uma falha na linguagem, pois não se consegue transformar a letra em sons da fala (MARTINS, 2007). Tal explicação dá significado a sua terminologia, do grego *dis* (dificuldade) e

lexia (linguagem). Para os disléxicos, a concepção não é clara, interferindo no processo da fala e leitura: por isso, os disléxicos usam fonemas similares (SHAYWITZ, 2003) e, às vezes, trocam palavras por outras foneticamente parecidas.

Para compreendermos melhor a falha relacionada à linguagem, há dados interessantes de Faria (2011), que descreve o processo na falha do desenvolvimento da linguagem, associado à estrutura anatômica cerebral voltada para a dificuldade fonológica que implica a compreensão leitora.

O autor acrescenta que o sistema fonológico em crianças na faixa etária de 1 a 4 anos avança na distinção dos sons, com o intuito de formar novas palavras, novas frases; de 4 a 6 anos, a criança opera no estágio visual da leitura e, de 5 a 7 anos, apresenta o estágio fonológico da leitura, quando passam a reconhecer e processar sons associados às letras. Começa, então, a ler de forma silabada. Porém, é no período dos 7 a 9 anos que a criança vivencia o estágio ortográfico, memorização e leitura de palavras como um todo, realizando a leitura com compreensão. Para o autor, nos disléxicos, as dificuldades decorrem das alterações vinculadas ao córtex cerebral. Na formação gestacional do disléxico, no processo de migração neuronal, há uma diferenciação celular das áreas interpretativas do córtex, giro angular, área Wernicke. Nas pessoas fluentes, existem seis camadas, com a primeira desprovida de células, enquanto os disléxicos têm seis camadas no córtex interpretativo, mas, na primeira camada, são identificadas células (ectopias) que estabelecem conexões inadequadas com outras células (microdisgenesias) e produzem mal funcionamento do cérebro, na visualização das palavras, na distinção dos seus significados e na associação auditivo-visual e motora (da articulação da fala).

Leitores fluentes conseguem perceber os dois sons de uma sílaba simples, por volta de dez milésimos de segundos; nos disléxicos, esse tempo é ampliado para oitenta milésimos de segundo, de sorte que a dificuldade fonológica é estendida para a dificuldade ortográfica (FARIA, 2008). As informações apresentadas anteriormente trazem contribuições significativas para entendermos as dificuldades dos disléxicos, em relação às alterações referentes à linguagem, à interpretação e ao processamento fonológico, levando-nos a perceber a relação dos estágios da linguagem

pelos quais a criança vai estruturando, nas etapas do seu desenvolvimento, correlacionando-as às dificuldades encontradas nos alunos disléxicos.

Ao começarmos a assimilar o processo das dificuldades dos disléxicos a partir da linguagem, passamos a compreender as confusões que realizam entre as letras, promovendo as trocas fonéticas /t/, /d/, /b/, d/, por exemplo, além das omissões, acréscimos de sílabas e, assim, convivendo com uma dificuldade na soletração.

Essa inabilidade leitora, decorrente das dificuldades fonológicas, está presente desde a estruturação inicial das palavras e persiste nas séries em que a criança cursa o Ensino Fundamental até os anos subsequentes, períodos em que a produção textual é exigida diariamente nas salas de aula, portanto, enfrentam a dificuldade constante para realizarem leitura ao longo da vida. Nesse parâmetro, devido a essa inabilidade, o aluno disléxico não consegue interpretar textos, enunciados, tornando-se um aluno “ausente” na dinâmica da sala e permanecendo desse modo até que intervenções psicopedagógicas sejam propostas.

Para que as intervenções sejam realmente adequadas às necessidades dos disléxicos, é preciso destacar, antes, a importância da equipe multidisciplinar, pois a mesma é fundamental na trajetória do diagnóstico dos alunos.

Compete à equipe multidisciplinar a realização de um diagnóstico preciso; por isso, a composição da avaliação dos especialistas é importante para descartar déficits do tipo intelectual, sensorial, auditivo e visual, além de, pela complexidade para aquisição da habilidade leitora, envolver os aspectos neurobiológicos, sensoriais, socioculturais e educacionais (PESTUN et al., 2002). Com base nesse estudo, destacamos a proposta de equipe interdisciplinar mínima e o papel de cada profissional na atuação junto à criança disléxica no âmbito escolar: psicólogo – realiza a anamnese e verifica o perfil emocional e intelectual; psicopedagogo – faz a avaliação acadêmica dos anos escolares do aluno; fonoaudiólogo – verifica se há deficiência auditiva, falha no processamento auditivo, como procede à segmentação fonêmica; oftalmologista – examina a acuidade visual; neurologista – analisa, para excluir comprometimento neurológico, presença de síndromes, lesões cerebrais e avaliação da maturidade.

Em todo o período de avaliação, é fundamental o levantamento das informações obtidas na anamnese, para verificação da presença de alguma intercorrência gestacional, nascimento a termo e algumas características familiares similares à do aluno, visto que a dislexia é hereditária. Observa-se, ao longo da anamnese, como foi o desenvolvimento neuropsicomotor, o desenvolvimento escolar, o histórico de saúde e acadêmico da criança.

A partir de toda a ação dos especialistas para avaliar e verificar se a dislexia é procedente, inicia-se o apoio psicopedagógico ao aluno e orientações ao professor, oferecendo-se suporte necessário a fim de que sejam traçadas estratégias de intervenções que possibilitem promover o sucesso escolar por parte desse aluno.

Estas intervenções devem adequar-se ao aluno com Necessidades Especiais Educativas (NEE), por meio de práticas pedagógicas nele centradas, relevando que cada aluno tem características e necessidades de aprendizagem próprias. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), os sistemas de educação devem ser planejados e os programas implementados de acordo com a diversidade das características e necessidades dos alunos, para assegurar seus direitos referentes à aprendizagem. Nesse âmbito, podemos exemplificar: prova lida em voz alta, tempo adicional para execução da mesma, auxílio para transcrição do gabarito, uso de calculadora são alguns exemplos fornecidos pela ABD. A legislação em vigor não prevê leis específicas para alunos disléxicos, mas, ao ser elaborada, teve o objetivo de favorecer a inclusão dos alunos e educação para todos, de maneira que podemos incluir alunos disléxicos onde a própria ABD declara que alunos com laudo podem ter assegurados os direitos acima descritos.

A IMPORTÂNCIA DA INTERVENÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA PARA ALUNOS DISLÉXICOS

Ao abordarmos as estratégias de intervenção, precisamos conhecer algumas das características do aluno disléxico. Shaywitz, em sua obra *Entendendo a dislexia*, alerta para alguns sinais desde a educação infantil: a criança demora para falar, é mais lenta para adicionar novas palavras, apresenta dificuldade na rotina das atividades que envolvam rimas e na apropriação de cantigas, perde-se para entender e realizar várias comandas

da rotina escolar e, nessa sequência, também pode tornar-se dispersa, devido à dificuldade em compreender o conteúdo. Sem intervenções, as dificuldades persistem e, no período em que passa a frequentar o Ensino Fundamental, tendem a se ampliar, interferindo no processo para perceber a formação das palavras: sua divisão em partes, associação das letras ao som, incapacidade para ler monossílabas, dificuldades na leitura de palavras desconhecidas e longas.

Em face dessas características, os alunos vivenciam uma rotina escolar diária com muitas dificuldades, as quais interferem em sua autoestima. Para minimizar esse quadro, é importante resgatar suas habilidades, que precisam ser valorizadas ao serem propostas estratégias adequadas para cada aluno, a partir das suas habilidades, desenvolvidas conforme o ambiente educativo em que os mesmos estejam inseridos, tornando esse lugar favorável para a sua aprendizagem. Na verdade, o trabalho de intervenção baseado na fonologia e explorado com atividades significativas, lúdicas, contribui não somente para a melhora do quadro disléxico, mas consegue agir preventivamente nas reações emocionais negativas relacionadas à escola e à baixa autoestima (NAVAS apud CAPELLINI; MOUSINHO, 2011), em função das dificuldades diárias na escola, com as quais os alunos disléxicos se deparam, em virtude da não compreensão da leitura e escrita.

Sob essas novas intervenções, eles conseguem compreender novos conceitos, entendem a lógica de como as coisas acontecem, desenvolvem as atividades com mais criatividade e interesse.

O primeiro passo para a inserção do aluno disléxico, até mesmo antes da intervenção pedagógica, está associado à questão afetiva. É importante acolher esse aluno que, muitas vezes, não deixa transparecer sua angústia em não aprender como os demais e, não raro, ou se isola ou apresenta hipercinese¹ considerável. O próximo passo é saber reconhecer os avanços do aluno e socializá-los com ele. O professor necessita colocar o aluno disléxico em um lugar estratégico na sala, onde possa ter acesso fácil para estar verificando se houve compreensão das comandas solicitadas por ele, assuntos trabalhados em aula, de sorte a visualizar o seu ritmo para

¹ Hipercinese: hiperatividade motora: movimento do corpo como um todo, podendo estar associado a transtornos psicológicos ou orgânicos. Disponível em: <http://decs.bvs.br>. Acesso em: 21 nov. 2011.

realizar as lições. As estratégias necessitam de etapas e sistematização, para que as inabilidades possam aos poucos ser minimizadas. É preciso relevar a importância de explorar a rotina diária e, nesse segmento, é imprescindível sua sequência em casa.

Para a prática diária, o professor necessita alinhar as ideias principais dos assuntos trabalhados, interligando-as a exemplos da compreensão do aluno e, se possível, ao registro na forma de resumo. As atividades multissensoriais onde o aluno possa explorar recursos variados por meio da audição e da visão, por exemplo, ampliam os benefícios para a compreensão das atividades propostas. Em atividades gráficas, evitar fundo com imagens, assim como diversas fontes no mesmo texto.

A partir dessas orientações destacadas por Shaywitz (2005), o professor consegue nortear tanto sua conduta com o aluno, quanto iniciar um trabalho de sorte a intervir em suas necessidades específicas, com as estratégias que estimulem a consciência fonológica em conjunto, compondo o que descrevemos anteriormente como intervenção psicopedagógica, conforme algumas orientações da ABD (Associação Brasileira de Dislexia), Espaço Dislexia, Educamais e Capovilla (2010), as quais podem contribuir para a aprendizagem do disléxico.

Por conseguinte, é preciso também compreender a importância da fonologia, a qual está relacionada à linguagem no âmbito da percepção fonética, suas variações e combinações que originam a aprendizagem da consciência da palavra e, nesse trajeto, ocorrem grandes resultados para a aprendizagem da leitura fluente. Nesse sentido, a consciência fonológica, ao derivar-se da compreensão da linguagem oral, orienta a criança para que ela possa manipular conscientemente esses sons (CAPELLINI; SALGADO, 2004).

Para alunos que apresentam déficit fonológico, ou seja, possuem dificuldade em discriminar e processar os sons da linguagem, a consciência de que esses sons são formados por palavras, as palavras por sílabas, as sílabas por fonemas, além do conhecimento de que os caracteres do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, evidenciando a dificuldade de decodificação (SHAYWITZ, 2003), que é fundamental para leitura, funciona como a grande problemática para alunos disléxicos, visto que estes necessitam ter a articulação entre a consciência fonológica e a linguagem escrita.

Resgatando a importância da leitura de mundo e da palavra, os quais vão promovendo a ampliação das habilidades dos alunos e impulsionando novas competências (entre elas, a competência leitora), o aluno precisa entender – para essa aquisição – alguns estágios: logográfico: a palavra escrita através da representação visual; alfabético: no ambiente fonológico, inicia-se o processo de decodificação grafofonêmica (associação de um componente auditivo fonêmico a um componente gráfico); ortográfico: aprendizagem da leitura da palavra (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007).

Nesse segmento, interessa-nos o ambiente fonológico, pois a inabilidade do disléxico repercute numa leitura lenta, sem automação, dificultando a compreensão, quer dizer, o desempenho dos alunos com dislexia; por isso, as intervenções que favoreçam a consciência dos sons que compõem a fala são muito importantes para levá-lo a adquirir a organização desse processo (PESTUN et al., 2002).

Para a apropriação desses estágios mais propriamente no ambiente fonológico, a influência da consciência fonológica permite que a manipulação dos sons seja processada de forma positiva, evitando déficits maiores principalmente para quem já apresenta dificuldades na percepção sonora. Destacamos, neste segmento, as habilidades fonológicas descritas por Capellini e Mousinho (2011) como essenciais para aquisição da leitura com compreensão: a consciência fonológica, com a qual a criança adquire a habilidade para refletir sobre a estrutura sonora da fala e a manipulação dos seus componentes, podemos considerar que são indicadores de competências para pensar e operar sobre a linguagem falada. Memória operacional é a memória de curto prazo, em que são armazenadas as informações dos códigos fonológicos, utilizadas para lembrar o que leu, manipulando as informações num espaço de tempo para participar de atividades cognitivas como raciocínio e compreensão. Nomeação automatizada rápida, habilidade no processamento dos símbolos visuais disponibilizados, que, na sequência, impulsiona a acessibilidade para a aquisição ao léxico.

Seguindo a trajetória das habilidades fonológicas, estas são colaboradoras para que os estágios para a aquisição da leitura e escrita sejam favorecidos posteriormente, na habilidade de interpretação textual, melhorando o prognóstico de crianças que apresentem tal desempenho na leitura e escrita abaixo do esperado (NAVAS apud CAPELLINI; MOUSINHO, 2011).

Na sequência lógica, ao entendermos a necessidade da compreensão para a decodificação grafofonêmica, descrita por Capovilla, aliada ao desenvolvimento das habilidades fonológicas (CAPELLINI; MOUSINHO, 2011), há um caminho a ser examinado, para verificar como a criança passa a compreender e utilizar as informações fonológicas, de sorte a poder interpretar o que lê.

A decodificação grafofonêmica, tão importante para realizar a leitura fluente, sublinha a relevância de como o aluno processa as informações fonológicas para adquirir a aprendizagem fonêmica, construídas pela discriminação auditiva, passando a perceber a diferença sonora entre os fonemas, ampliando seu repertório para alfabetizar-se e perceber a distinção em palavras parecidas, como, por exemplo, MOLA/BOLA (SANTOS, 2009).

Ao começar a conhecer os sons dos fonemas, a criança passa a segmentá-los e a compreender a construção silábica, conseguindo realizar, assim, a discriminação entre os fonemas que constituem a escrita das palavras, o que ocasionará processualmente a escrita, leitura e interpretação. Nesse aspecto, a consciência fonológica traz contribuições essenciais para que os disléxicos possam compreender a relação som/fonema, a fim de avançar em sua alfabetização.

Quando retratamos a importância do trabalho fonológico para alunos disléxicos, cuja dificuldade em compreender essa relação fonológica com a escrita correspondente é real, é preciso visualizar o percurso da diversidade na composição silábica, para verificarmos as assimilações que todos os alunos devem compreender. A formação silábica no português, segundo Santos (2009), varia na construção da forma mais simples até a mais complexa, conforme a seguinte adaptação: **V anel**, **VC escola**, **VCC instável**, **CV bola**, **CVC mestre**, **CVCC construção**, **CCV presente**, **CCVC traz**, **CCVCC transcrito**, **VV outro**, **CVV louça**, **CCVV flauta**, **CCVVC claustro**². Essa variedade silábica para formar as palavras necessita de intervenções práticas que facilitem a aprendizagem do aluno, sobretudo para alunos disléxicos, para quem a compreensão desse segmento é muito mais difícil. Esse trabalho pode ser estruturado a partir de palavras ligadas à vivência do aluno, além dos recursos lúdicos, pois, desse modo, a

² As siglas acima se referem a V- vogal e C -consoante, com base no trabalho da fonoaudióloga Rosângela Marostega Santos(2009), adaptado por Cláudia Viviane Leandro Rodrigues.

sonorização tende a ser compreendida com maior facilidade, em função de seu contexto ser mais próximo do aluno.

A CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA ATRAVÉS DO USO DE JOGOS E *SOFTWARE*: PROMOVENDO ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Ao descrevermos a importância de explorar a consciência fonológica de forma lúdica, destacaremos ações a partir desse foco, sob o qual o aluno passará a ser o protagonista e iniciará um novo processo de aprendizagem, viabilizando tanto a decodificação, como sua inserção nos conteúdos escolares. Com esse princípio lúdico, as intervenções propostas referem-se a uma coletânea de jogos e um *software* de alfabetização fônica, contribuindo significativamente nas estratégias construídas com base nessas sugestões, criando um rico ambiente de aprendizagem.

Podemos destacar, primeiramente, o projeto do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL) da Universidade Federal de Pernambuco, com o apoio do MEC (Ministério da Educação), o qual elaborou uma coletânea – *Jogos de Alfabetização* – que estimula, por meio da ludicidade, a análise fonológica, através de cartelas com recursos visuais e letras móveis. Ao interagir em cada jogo, o aluno vai refletir sobre os sons, percebendo a sua relevância na formação das palavras, assim como as unidades sonoras menores (as sílabas), aliteração, rimas, comparando a semelhança e a diferença nas palavras e correspondência grafofonêmica, relacionando o desenho com a respectiva escrita.

Nessa abordagem, os alunos têm acesso a estratégias que estimulam o pensamento. Organizando os princípios do sistema alfabético, brincam com as palavras e são desafiados, através das cartelas contendo desenhos, a verificar, a discriminar letras iniciais, a encontrar pares de figuras que rimem e ao percurso “mais uma”. Este jogo é interessante, com um destaque maior por promover desafios aos alunos, pois, ao brincar no percurso, há alguns lugares conforme a numeração em que o dado cai, onde o pino percorre “casas” em que são apresentadas escritas de palavras, de maneira que o aluno procura essa mesma palavra nas cartelas e a transforma em outra. Por exemplo: o pino andou para a casa onde está escrito POTE (com o objeto identificado visualmente); ao procurar a palavra, o estudante

verificará uma cartela com um novo desenho, com uma letra faltando: PO ___TE. Como tem o desenho como facilitador, formará uma nova palavra: POSTE. Essa atividade faz o aluno refletir sobre os sons iniciais, na palavra como um todo, na inserção de uma outra letra e, assim, na construção de uma nova palavra, tornando-o sujeito na construção dessas palavras e na reflexão entre a linguagem e escrita. Vivenciando de forma lúdica, tais ações se tornam mais eficazes, promovendo a aprendizagem de forma prazerosa, cuja interação com cada jogo proposto se transforma em um ambiente enriquecedor para o aluno refletir, em diferentes situações.

Outro recurso que podemos partilhar com a equipe docente, além dos jogos, é o uso do *software*. Segundo a revista *Tecnologia Assistiva nas Escolas* (2008), o uso do computador favorece uma aprendizagem voltada para a estimulação multissensorial e, através desse recurso, o aluno busca informações, constrói e vivencia novos conhecimentos.

Podemos descrever o *software* criado por Alessandra Gotuzo Seabra Capovilla, Elizeu Coutinho de Macedo, Fernando César Capovilla e Cléber Diana, elaborado a partir dos estudos realizados sobre a utilização da alfabetização pelo método fônico e fundamentado também nessa mesma pesquisa, que comprova a eficiência da alfabetização em países como Canadá, Finlândia, Austrália, entre outros, que oficialmente usam esse método e têm o índice de crianças com dificuldades no processo da alfabetização relacionado à decodificação da escrita e leitura muito baixo. No Brasil, esses especialistas, preocupados com o índice de alunos com dificuldades em alfabetizar-se, elaboraram um *software* conhecido por *Alfabetização Fônica Computadorizada* (CAPOVILLA; MACEDO; CAPOVILLA; DIANA, 2005), apresentando atividades para a estimulação fônica e metafonológicas para despertar a percepção do aluno para a compreensão do sistema alfabético e a construção das palavras.

O *software* traz contribuições extremamente significativas para alunos disléxicos, mediante sua estimulação fonêmica, a qual o estudante pode explorar em diversas formas: poesia, desenhos, iniciais das palavras, despertando sua atenção para o som e sua inclusão na palavra, em outro segmento, a construção das palavras e sua inserção em frases.

A coletânea do CD-ROM vem acompanhada do livro do professor, para acesso ao estudo científico do método. No exemplar do aluno, há atividades grafofonêmicas, impulsionando a construção de uma aprendizagem diária em sala de aula, complementando o *software*, através do registro. É nesse momento que o professor pode ver como o aluno disléxico está interpretando a associação das letras para escrever, analisando quais mudanças realizar em seu planejamento para promover maiores avanços no processo da aprendizagem. A apresentação do *software* ocorre em dois menus – “Consciência Fonológica” e “Alfabeto” – sucintamente será descritos abaixo:

A estimulação da Consciência Fonológica é viabilizada em diferentes estímulos para despertar a compreensão dos sons explorados em Palavra, Rimas, Aliterações, Sílabas e Fonemas.

No submenu ‘Palavra’, há a composição de palavras nas frases, com recursos visuais como facilitadores para o aluno, para quem, ao conseguir realizar, o *software* demonstra a frase completa e a palavra em destaque. Contém também frases com palavras desconexas, que a criança precisa substituir, verificando qual desenho e palavra se encaixam na escrita da frase. Essa interação permite ao aluno visualizar a construção da frase de forma correta, além de ouvi-la.

As atividades no segmento ‘Rimas’ são baseadas nas seleções, conforme a comanda com nomes que terminem com o mesmo som, quando são apresentados os desenhos que precisam ser relacionados aos sons iguais. O aluno tem, como facilitador, a vocalização do *software* para cada momento, portanto, em situações de dificuldade ou dúvida, o estudante pode repetir o som.

No segmento das ‘aliterações’, as solicitações são para selecionar figuras que comecem com o mesmo som: o aluno visualiza os desenhos, ouve as palavras e relaciona o som inicial aos outros desenhos correspondentes.

Para jogar no submenu ‘sílabas’, as atividades envolvem verificar as figuras de acordo com o número de sílabas, havendo adição, subtração e transposição das sílabas em palavras escritas expostas na versão com formas geométricas, conforme as solicitações do *software*. Ao mexer nessas formas, o estudante manipula os sons e a transformação da palavra, ocasião em que

o aluno, numa interação, seleciona ou muda de posição, sem se incomodar com o erro.

Nos 'fonemas', as atividades são propostas em adição, subtração e inversão fonêmicas em palavras escritas com formas geométricas, cada qual sendo representada por um som. Conforme o som pedido pelo *software*, a criança precisa identificar qual forma geométrica se encaixa para formar a palavra. Podemos destacar que as cores das formas geométricas despertam a atenção do aluno, facilitando a organização do pensamento para construir a palavra.

No menu 'Alfabeto', as atividades exploram as letras do alfabeto separadas entre 'vogais' e 'consoantes'. A partir dessa etapa, o aluno ouve o som de cada letra, seguido de atividades com figuras, palavras iniciadas por cada letra, textos que enfatizam a letra a ser trabalhada, palavras com a letra que falta. Em sequência, há atividades mais complexas: encontrando a palavra, através de um caça-palavras para a criança procurar e identificar as palavras, esta vai despertar sua atenção para descobrir a letra que compõe a escrita referente ao desenho proposto.

Há uma interação entre o *software* e o aluno, nas solicitações para execução das atividades. Assim, a sonorização das letras e das palavras, sempre muito clara para o aluno, desperta sua atenção e interesse e, ao ampliar o grau de dificuldade, faz com que sua interação seja tão intensa, que ele vai realizando a atividade de maneira muito prazerosa, mesmo diante de situações mais complexas, com uma ferramenta que proporciona procedimentos eficientes para a compreensão da correspondência entre a grafia e os fonemas.

Apontando duas sugestões de intervenções para alunos disléxicos, ratificamos a importância de recursos por meio da ludicidade para propiciar, através do brincar, situações que favoreçam avanços para a compreensão do código escrito e da leitura, minimizando processualmente as barreiras que esses alunos enfrentam diariamente.

Com os 'Jogos de Alfabetização', descrevemos situações que envolvem a estimulação para a letra inicial, sons parecidos, remetendo para as rimas, atividades de formação silábica; em todos esses segmentos, os desenhos estão vinculados, facilitando a compreensão do que pretende

ser realizado, a relação entre as divisões da fala (fonemas e sílabas) e a circunstância de que a palavra escrita simboliza tais sons. Ressaltamos a importância dessa compilação de recursos lúdicos, que proporcionam a ampliação da percepção e discriminação sonora, facilitando a atenção e a memória, contribuindo também na autoestima do aluno, o qual passa a compreender que consegue participar sendo mais atuante nas ocasiões que envolvam registros de palavras e a leitura.

É importante destacar que, a partir desse novo movimento em sua aprendizagem, o estudante necessita de intervenções que potencializem suas habilidades, ou seja, necessita de intervenções que ampliem as áreas de estimulação, a fim de que os resultados obtidos sejam mais satisfatórios. Tais intervenções podem ser propostas com os jogos contextualizados à base de cantigas, listas, parlendas, quadrinhas, palavras cruzadas, *stop*, frases e textos fatiados para o aluno organizar, entre outras ações, vivenciando situações de escrita, como elementos que fazem parte da rotina diária (CAPOVILLA, 2010).

Ao analisarmos o uso do *software*, ele se apresenta de forma completa, iniciando sua estimulação pela compreensão fonêmica. Parte-se desse princípio da dificuldade do disléxico, se não conhece o som de cada letra e a sua importância na formação silábica, se não consegue compreender o princípio alfabético. Essa compreensão fonêmica abordada no *software*, antes de estimular a consciência fonológica, é essencial para os alunos começarem a construir o processo da alfabetização. Somente com o início da compreensão fonêmica, as atividades para a consciência fonológica são propostas. Primeiro, a estimulação fonêmica bem explorada para, depois, promover desafios para a reflexão, a manipulação dos sons.

Em um segundo momento, ele vem acompanhado de livros para nortear o professor com abordagem científica sobre a relevância do método fonêmico, e do livro do aluno, com atividades para ampliar as intervenções diárias, visto que, ao explorar o *software*, o aluno vai dando respostas, num *feedback* ao professor, facilitando dessa forma novos objetivos de trabalho. Somente ao visualizar as dificuldades reais dos alunos com dislexia é que o professor poderá intervir positivamente, promovendo avanços significativos.

Nesse sentido, quanto ao uso dos jogos e do *software*, ambos fornecem a mesma linha de estimulação da consciência fonológica: há a preocupação dos recursos visuais para favorecer a compreensão do aluno e estimular a análise e reflexão sobre os sons, palavras e frases. No *software*, o estudante pode ainda ouvir as palavras, conforme manuseia o *mouse* sobre cada desenho. Porém, na utilização dos Jogos de Alfabetização, o aluno necessita ter uma compreensão sobre o alfabeto para realizar as atividades, tendo havido a preocupação, no *software*, da realização de um trabalho inicial, estimulando a percepção para a aquisição do conhecimento fonêmico, partindo-se para a estimulação da consciência fonológica.

Os recursos propostos cooperam para que os alunos consigam relacionar os sons da fala com a escrita e, nessa associação, comecem a ampliar a concepção da composição fonêmica nas sílabas e palavras, partindo para a composição de frases e, com as intervenções mediadas pelo professor, chegando ao desencadeamento das produções textuais, de sorte a acentuar o papel da consciência fonológica para a aprendizagem da decodificação do código escrito em alunos disléxicos. Aqueles que mantêm uma rotina frequente, com a estimulação da consciência fonológica, têm prognóstico favorável e começam a melhorar a memória fonológica, a ampliar a discriminação auditiva fonológica, rimas, consciência das palavras, a percepção da segmentação das frases em palavras e a relação entre elas e o significado.

CONCLUSÃO

Ao verificarmos as dificuldades encontradas pelos disléxicos, referentes ao processamento fonológico e como este influencia o processo da aprendizagem da decodificação do código escrito, foi imprescindível pesquisarmos também os recursos que norteassem os professores em como intervir nessa aprendizagem, tornando-a mais significativa para as necessidades desses alunos.

Vivenciando uma rotina escolar diária com dificuldades, o aluno, ao ter acesso a estratégias lúdicas, procede com melhores resultados, impulsionando-nos a pesquisar os recursos referentes à coletânea de jogos e ao *software* de alfabetização fônica, com o propósito de promover um

ambiente de aprendizagem que viabilizasse a compreensão da consciência fonológica, ampliando as possibilidades dos alunos com dislexia a, processualmente, adquirirem habilidade para manipular os sons, compreender a formação silábica, a constituição das palavras e a relação entre elas, passando a construir a percepção para as características sonoras.

Através dos recursos apresentados, os alunos terão acesso a atividades multissensoriais, as quais necessitam estar alinhadas com estratégias de registros, ampliando as áreas receptivas para análise fonológica, de modo que propostas, diariamente, passam a contribuir para despertar as habilidades para perceber e discriminar os sons, perceber igualdade sonora em palavras diferentes, sílabas, repercutindo em uma rede de aprendizagem para estimulação da compreensão fonêmica e fonológica, construindo o caminho para o letramento.

Muitos estudos podem elucidar sobre a dislexia, mas é fato que, ainda assim, os professores se sentem inseguros para promover uma proposta que realmente atenda às necessidades dos disléxicos. Nessa linha de trabalho, procuramos contribuir para a prática do professor, compilando informações para nortear o aluno, minimizando suas dificuldades em sala de aula, utilizando alguns recursos, por meio da ludicidade, instrumentalizando a construção para a aprendizagem da decodificação do código escrito e inserindo o aluno no processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE DISLEXIA NO ESTADO DE SÃO PAULO. *Base de dados*. Disponível em: <http://www.dislexia.org.br> .> Acesso em: 1 ago. 2011.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CAPELLINI, S; SALGADO, C. Desempenho em leitura e escrita de escolares com transtorno fonológico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n.2, p. 179-188, 2004.
- CAPOVILLA, A. G. S; CAPOVILLA, F. C. *Alfabetização método fônico*. São Paulo: Memnon; Científica, 2007.
- _____. *Alfabetização fônica: construindo competência de leitura e escrita*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005. (Livro do aluno).

_____; MACEDO, E. C.; CAPOVILLA, F. C.; DIANA, C.; PALÁCIO, C. *Alfabetização fônica computadorizada*. São Paulo. São Paulo: Memnon, 2005. 1CD-ROM.

CAPOVILLA, F. C. *Entrevista sobre dislexia*. 2010. Entrevistador: Ederson Granetto na UNIVESP tv. Disponível em: www.univesp.tv.br/www.lanceusp.hdfree.com.br> Acesso em: 28 set. 2011.

CARVALHAIS, L. S. A.; SILVA, C. Consequências sociais e emocionais da dislexia de desenvolvimento. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.2, n. 1, p. 21-29, 2007.

DECS – Descritores de ciência da saúde. Biblioteca virtual em saúde: *Hipercinese*: base de dados. Disponível em: <http://decs.bvs.br/>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

DSM-IV-TR, *Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*, 4. ed., texto revisto. Lisboa: Climepsi, 2002.

EDUCAMAIS. *Características e direitos dos disléxicos*. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://educamais.com/dislexia/>>. Acesso em: 15 ago. 2011.

ESPAÇODISLEXIA. *Dislexia*: características, direitos: base de dados. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.espacodislexia.blogspot.com>>. Acesso em: 25 set. 2011.

FARIA, A. C. de. *Dislexia*: aspectos neurológicos, 2008. Disponível em: <<http://www.neuropediatria.org.br/>>. Acesso em: 24 set. 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

IDIS. *Relatório técnico do comitê de especialistas*, 2008. Disponível em: <<http://www.institutoabcd.org.br/portal/institucional>>. Acesso em: 23 jul. 2011.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL – ITS. *Cartilha tecnologia assistiva nas escolas*: recursos básicos de acessibilidade sócio-digital para pessoas com deficiência. Brasília, DF: Microsoft; Ministério da Educação e Ciência e Tecnologia, 2008.

MARTINS, V. *A dislexia em sala de aula e artigos*. Disponível em: <<http://vicente.martins.sites.uol.com.br>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

MOUSINHO, R.; CORREA, J. O desenvolvimento do processamento fonológico e da leitura do 1º ao 4º ano do ensino fundamental: implicações para a intervenção precoce. In: ALVES, M.L; MOUSINHO, R.; CAPELLINI, S.A. (Org.). *Dislexia*: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p.71-93.

NAVAS, N. A. Porque prevenir é o melhor que remediar quando se trata das dificuldades de aprendizagem. In: ALVES, M. L.; CAPELLINI, S. A. (Org.). *Dislexia*: novos temas, novas perspectivas. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p.41-54.

NICO, M. A. N.; SOUZA, J. C. F. A nova definição de dislexia: evolução e comparação com a definição original. (Tradução e adaptação do *Annals of Dyslexia*, v. 53, 2003). Disponível em: <<http://www.profala.com/artdislexia14.htm>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

PESTUN, M. S. V.; CIASCA, S.; GONÇALVES, V. M. G. Importância da equipe interdisciplinar no diagnóstico dislexia do desenvolvimento. Relato de caso. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, v. 60, n. 2-A, p. 328-332, 2002.

SANTOS, R. M. Consciência fonológica: princípios básicos, avaliação e intervenção. In: JORNADA ACADÊMICA DA ULBRA, 7., Canoas, 2009. *Anais...* Canoas: ULBRA, 2009.

SHAYWITZ, S. *Entendendo a dislexia*: um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura. Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. *Fatos básicos da dislexia*. 2003. Disponível em: <http://knol.google.com/k/dyslexia#>> Acesso em: 17 set. 2011.

_____. *Fazendo uma deficiência oculta, visível*. 2010. Disponível em: <http://knol.google.com/k/dyslexia#>> Acesso em: 17 set. 2011.

UNESCO -UNITED NATIONS EDUCATIONAL, CIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. *Manual didático: jogos de alfabetização*. Recife: Centro de Estudos em Educação e Linguagem, 2009.

CAPÍTULO 9

A AVALIAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUSO NO ENSINO REGULAR: UMA ANÁLISE

*Angélica Furtado de Almeida
Rosane Michelli de Castro*

INTRODUÇÃO

Muitos professores terminam a graduação sentindo-se inseguros para iniciar a prática docente. Quando entram nas salas de aulas, muitas vezes numerosas, e sempre com alunos oriundos das mais diversas realidades, surge o sentimento de impotência e o profissional recém-formado sente a necessidade de buscar respostas às dúvidas que vão surgindo em seu dia a dia como professor.

No início de carreira de professora de uma das autoras na rede pública, após terminar a sua graduação e uma especialização em Psicopedagogia, deparou-nos com uma aluna que tinha deficiência intelectual e estava matriculada em uma turma da antiga 4ª série (Ensino Fundamental de 8 anos)¹. As aulas eram preparadas sem que houvesse a

¹ Trata-se da autora Angélica Furtado de Almeida.

preocupação em adaptar atividades e/ou recursos para a aluna em questão. O que ocorria era que a necessidade de pensar em adaptações para que a aluna pudesse participar não era vislumbrada durante o planejamento das aulas. Tal situação começou a causar certo incômodo na professora, o que a levou a procurar especializar-se mediante curso na área da educação especial.

No decorrer do curso, suas ideias sobre a inclusão foram se modificando, principalmente quanto à sua crença, até então, que os alunos com deficiências inclusos no ensino regular estavam na escola apenas para serem socializados.

Após a formação, veio a sua atuação. Ter trabalhado em salas especiais, salas de recursos e regulares, trouxe-lhe novas ideias a respeito das reais necessidades impostas pela proposta de educação inclusiva, que vem ganhando cada vez mais força desde a divulgação de documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

As discussões acerca da criação de um sistema educacional inclusivo trazem a ideia de que a escola deve preparar-se para trabalhar com a diversidade, atendendo cada aluno em suas necessidades; o que é possível apenas se houver investimentos em recursos materiais e humanos. É preciso investir na formação de professores para que eles possam lidar com questões que surgem no trabalho com alunos deficientes, tais como: como traçar objetivos para o ensino destes alunos, que atividades propor, quais adaptações são necessárias e como avaliá-los.

Recentemente (2011), em uma questão dissertativa de um concurso para coordenadores pedagógicos na Prefeitura do Município de São Paulo, os candidatos tinham que refletir sobre como, enquanto coordenadores pedagógicos orientariam professores de uma escola que não sabiam se deveriam mudar ou não seu paradigma de avaliação, tendo em vista que tinham dúvidas quanto a “reprovar ou dar uma empurradinha” nos alunos com deficiência que haviam na escola.

A situação “criada” para a questão da prova é discutida constantemente em reuniões de professores, em cursos destinados a esse público e nas chamadas “conversas de corredor”. Considerando essas e outras questões referentes ao trabalho com alunos deficientes, torna-se

urgente o desenvolvimento de estudos sobre as atuais propostas de avaliação dos alunos com deficiência inclusos no ensino regular.

Neste trabalho, abordamos aspectos da avaliação do deficiente intelectual, devido ao fato dessa deficiência impor a necessidade de adaptações que não se restringem apenas ao que é físico (recursos materiais), mas sim por requerer mudanças de atitudes e de ideias a respeito do que é a avaliação e para que ela se destina:

O aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber, que não corresponde ao que a escola preconiza. Na verdade, não corresponder ao esperado pela escola pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental² denunciam a impossibilidade de a escola atingir esse objetivo, de forma tácita. (BRASIL, 2007, p. 16).

Diante desta forma peculiar de lidar com o conhecimento e com o processo de ensino e de aprendizagem, é preciso que as formas de avaliação do aluno com deficiência intelectual sejam repensadas, tendo em vista que:

A avaliação dos alunos com deficiência mental visa ao conhecimento de seus avanços no entendimento dos conteúdos curriculares durante o ano letivo de trabalho, seja ele organizado por série ou ciclos. [...] o que interessa para que um novo ano se inicie é o que o aluno, com ou sem deficiência, aprendeu no ano anterior, pois nenhum conhecimento é aprendido sem base no que se conheceu antes. (BRASIL, 2007, p. 19).

Conforme Luz e Miranda (2011, p. 3), “O papel do professor/avaliador é de valorizar o conhecimento que o aluno com deficiência mental constrói, em sua interação com o mundo.”

Assim, o presente texto é decorrente de um trabalho que teve como objetivo central contribuir, mediante uma revisão de literatura, para reflexões acerca da importância de se estabelecer formas de avaliação do deficiente intelectual incluso no ensino regular, de maneira que esta sirva como instrumento para a promoção da aprendizagem.

²O termo “deficiência mental” foi mantido conforme consta na publicação consultada.

AValiação NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA REVISÃO DA LITERATURA

Diversos autores (CANEN, 2005; ESTEBAN, 2001; HADJI, 2001; HOFFMAN, 2008; LUCKESI, 1996; ZABALA, 1998; entre outros) nos trazem discussões a respeito da avaliação escolar como um processo que permite conhecer a forma como os alunos aprendem, bem como suas dificuldades; reavaliar as práticas de ensino e direcionar as ações dentro da escola em busca de avanços na aprendizagem dos discentes. Aqui serão feitas referências à avaliação formativa ou diagnóstica, que:

[...] tem sido compreendida como aquela que busca levantar dados no decorrer do processo, por intermédio de atividades e instrumentos diversificados, que visam a avaliar aspectos plurais pelos quais se dá a aprendizagem. A avaliação formativa ou diagnóstica tem, como propósito, o crescimento de alunos e de instituições, e não sua mera classificação. (CANEN, 2005, p. 18).

Vale ressaltar, no entanto, que a avaliação formativa ou diagnóstica, não impede que seja feita a avaliação somativa ou classificatória, entendida como aquela que é feita ao final do ano (ou de um processo) e está centrada em notas. Esta é a avaliação que está mais presente em grande parte das escolas públicas e/ou particulares. O que trazemos para essa discussão é o conceito de avaliação numa perspectiva multicultural, que “[...] poderia ser pensada como um processo de avaliação que acompanha um processo educacional, ele próprio voltado para um ensino multicultural, desafiador de preconceitos e valorizador da pluralidade cultural.” (CANEN, 2001 apud CANEN, 2005, p. 20).

Neste sentido e de acordo com o que nos propõe Canen (2005, p. 19):

Defendemos que ambos os tipos de avaliação são relevantes. Na medida em que a avaliação somativa é feita no contexto de um processo de avaliação contínua, diagnóstica, formativa, que levou em conta momentos e instrumentos plurais de avaliação, ela pode fornecer um grau, conceito, nota ou qualquer outro símbolo, com fundamentação no processo realizado no decorrer do período, diferentemente de uma avaliação somativa que se limite a apenas um instrumento único.

Estamos, até aqui, tratando da avaliação geral, ou seja, aquela que é pensada para todos os alunos, com deficiência ou não. Mas como fica a avaliação na educação inclusiva? Podemos falar em avaliação inclusiva nos dias de hoje? A escola regular está preparada para atender tal demanda?

Pletsch e Braun (2008, p. 1) defendem que “[...] uma proposta de educação que se pretenda inclusiva envolve não apenas o acesso e a permanência na classe comum do ensino regular, mas também o desenvolvimento social e escolar do aluno com deficiência.” Para tal, é preciso que os envolvidos no processo de ensino desses alunos conheçam suas potencialidades e limitações, tornando possível que sejam traçados objetivos para seu desenvolvimento, além de caminhos para que estes sejam alcançados. Nesse sentido, a avaliação tem importância fundamental como meio de identificar as necessidades educacionais especiais (NEE’s) e tomar decisões pedagógicas.

No que tange ao aluno com deficiência intelectual (DI), consideraremos o conceito da AAMR (American Association on Mental Retardation) que, desde 1992, concebe a deficiência intelectual como “multidimensional”, “[...] compreendida a partir da interação entre a capacidade da pessoa (‘medida’ por testes padronizados), o ambiente em que vive e a necessidade de níveis de suporte” (PLEISCH; BRAUN, 2008, p. 3). Essa proposta não condiz com as práticas avaliativas que destacam aquilo que falta ao aluno com DI, rotulando o mesmo como incapaz, privando-o de experiências desafiadoras e levando para dentro da escola a infantilização do ensino e das relações interpessoais, além da superproteção a este aluno.

Segundo Sousa (2007, p. 58), “A avaliação que se apóia no que falta a uma determinada criança, no que ela não é, sem termos pelo menos uma vaga ideia sobre o que ela possui e o que é, não nos dá subsídios para pensar nas estratégias educacionais que promovam seu desenvolvimento.”

Este tipo de avaliação frequentemente é praticado por professores que não conhecem ou não acreditam na capacidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, o que Vygotsky (1997) trata como uma visão pessimista em relação às possibilidades de desenvolvimento destes alunos. Vygotsky (1997, p. 198) nos relata que:

Sob a influência do ponto de vista pessimista sobre crianças retardadas mentais³ tem lugar geralmente à redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que coloca a educação destas crianças. Sob a influência deste ponto de vista, como é natural, surge a tendência a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com respeito a estas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário.

De acordo com Batista e Montoan (2006), é preciso que a avaliação considere o ponto de partida e o de chegada do aluno no processo de construção do conhecimento, para que seja possível montar um plano de trabalho com este aluno. Os professores precisam acreditar no potencial de cada aluno e, como nos coloca Batista e Montoan (2006), necessitam de uma formação onde a maneira pela qual se adquire e se constrói o saber seja um conteúdo fundamental. Além disso:

Para torná-los capazes de desenvolver uma educação inclusiva, o curso de formação de professores de ensino regular tem de estar inteiramente voltado para práticas que acompanham a evolução das ciências da educação e que não excluem qualquer aluno. O

conhecimento teórico dos avanços científicos em Educação é fundamental para que esses professores possam inovar a maneira de ensinar alunos com e sem deficiência, nas salas de aula de ensino regular. (BATISTA; MONTOAN, 2006, p. 25).

Inovar a maneira de ensinar inclui inovar a maneira de avaliar, utilizando instrumentos variados que possibilitem ao professor conhecer melhor o aluno e planejar o seu trabalho. Os instrumentos de avaliação devem permitir a observação e o registro dos avanços e das dificuldades do aluno, que poderão ser consultados frequentemente pelo docente e que, ao final do ano, refletirão o trabalho desenvolvido, permitindo que sejam traçados novos objetivos para que se dê uma continuidade ao mesmo. Segundo Batista e Montoan (2006, p. 65):

O portfólio é um instrumento que permite posteriormente, ao aluno e a seus pais, perceberem como se iniciou o trabalho programado e como ele se desenvolveu. Ele revela para o aluno e para o professor; quais foram as questões iniciais e as finais levantadas pelo aluno e,

³ O termo retardo mental foi mantido por ter sido o mais utilizado por Vygotsky em sua época.

consequentemente, as suas aquisições, predefinindo futuros trabalhos, conforme os focos de interesse que surgirem, no decorrer das atividades e da avaliação.

A respeito do uso de portfólio na avaliação, Sartoretto (2010, p. 3) ressalta que:

A utilização do portfólio permite conhecer a produção individual dos alunos e analisar a eficiência das práticas pedagógicas do professor. A partir da observação sistemática e diária daquilo que os alunos são capazes de produzir, os professores passam a fazer descobertas a respeito daquilo que os motiva a aprenderem, como aprendem e como podem ser efetivamente avaliados.

Portanto, os professores precisam ter contato com diversos instrumentos de avaliação para que possam apropriar-se dos mesmos e utilizá-los de forma que a prática avaliativa esteja a favor da aprendizagem de todos.

CONTRIBUIÇÕES DE ALGUMAS PUBLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DO DI INCLUSO NO ENSINO REGULAR

Buscando atender à necessidade de utilizar a avaliação como forma de nortear a prática junto aos alunos com deficiência inclusos no ensino regular e também com o propósito de direcionar o planejamento do professor, a Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), por meio da Secretaria Municipal de Educação (SME) em parceria com a Diretoria de Orientação Técnica (DOT) publicou os documentos: “Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais” e “Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI)”.

A primeira publicação ressalta que:

[...] a avaliação da aprendizagem implica a participação não apenas do professor da classe comum, mas de todos os participantes na formação do educando e, para isso, é importante que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão, pois os conhecimentos específicos das diferentes áreas do conhecimento e a observação do

aluno em diferentes situações, dentro e fora da escola, que contribuem no sentido de melhor conhecer e compreender os modos de aprender e interagir dos mesmos e as formas de inter-relacionamento no âmbito das unidades educacionais (U.E.), de professores / alunos / coordenador / diretor / supervisor e família. Essa ação é importante para identificar consensos acerca de orientações sobre a melhor forma de atender esses alunos na escola e, inclusive, em casa. (SÃO PAULO, 2007, p. 12).

Portanto, mais uma vez, é destacada a necessidade de observar o aluno em diferentes situações, para que se possa ver como ele responde às demandas do dia a dia, tanto em situações escolares, quanto naquelas que vivencia fora da escola. Essa observação, além da utilização de outros instrumentos avaliativos, permite ao professor analisar as condições de cada aluno, o que é de fundamental importância para evitar a exclusão destes alunos do processo educativo. Conforme nos coloca Hoffman (2005 apud SÃO PAULO, 2007, p. 31):

[...] o atendimento desses alunos em classe comum pode representar sua exclusão sempre que a avaliação, uma entre as variáveis que interferem no seu processo de escolarização, não for usada para promover a aprendizagem e partir das condições próprias de cada aluno.

Enquanto este documento traz relatos de experiências escolares com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais atendidos nas salas regulares, focalizando a avaliação da aprendizagem, a segunda publicação, chamada abreviadamente de RAADI, aborda especificamente a avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e está pautada em outro material publicado pela PMSP e intitulado “Orientações Curriculares – Proposições de expectativas de aprendizagens – Ensino Fundamental I”. As orientações curriculares subsidiam o planejamento dos professores e foram utilizadas na construção do RAADI, sendo que o principal objetivo é:

[...] oferecer ao professor subsídios e indicativos, com base nas Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem do Ensino Fundamental – Ciclo I, para superar uma visão organicista⁴ da deficiência intelectual e buscar alternativas de avaliação da

⁴ A visão organicista considera o desenvolvimento das crianças deficientes apenas sob o aspecto biológico, ignorando as interações sociais e a influência do meio no processo de desenvolvimento.

aprendizagem a partir da base curricular do ensino fundamental. (SÃO PAULO, 2008, p. 50).

Muitas das expectativas de aprendizagem que constam nas orientações curriculares foram modificadas, quando transpostas ao RAADI, de forma a atender as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. No entanto, algumas foram mantidas na íntegra, enquanto outras foram subtraídas, tendo havido também o acréscimo de novas expectativas.

No que se refere ao aluno com deficiência intelectual, de acordo com o RAADI, “[...] a avaliação não pode restringir-se às suas condições de desenvolvimento bio-psico-social, mas também deve estabelecer o nível de competência curricular desse aluno, tendo como referência a proposta curricular do ano ou ciclo onde está matriculado.” (SÃO PAULO, 2008, p. 10).

Nessa direção, o documento destaca a necessidade de possibilitar ao aluno com deficiência intelectual o acesso aos conteúdos escolares respeitando suas condições peculiares de aprendizagem. Para tanto, é preciso que o professor seja levado a “[...] explorar todos os canais de conhecimento da criança, sua experiência com o mundo, suas formas de interação e suas maneiras particulares de aprender.” (SÃO PAULO, 2008, p. 32).

Através do RAADI é possível avaliar três aspectos: a instituição escolar (análise da necessidade de adequações específicas), a ação pedagógica (análise do contexto de aprendizagem) e o aluno com deficiência intelectual (análise do desenvolvimento e da aprendizagem). O referencial destaca que:

Com este material inicial espera-se que a escola tenha indicativos mais consistentes para avaliar e acompanhar o desempenho escolar do aluno com deficiência intelectual, enfatizando seu potencial de aprendizagem curricular. De posse dos dados avaliativos, a escola poderá traçar um planejamento mais pontual para cada um dos alunos com deficiência intelectual, fazendo registros da evolução de sua aprendizagem e acompanhando sua trajetória escolar. (SÃO PAULO, 2008, p. 55).

No documento “Avaliação e intervenção na área das NEE” (BRASIL, 2001) é destacada a importância de se considerar a funcionalidade

do indivíduo a partir da interação entre este e o ambiente, tendo em vista que os fatores ambientais podem tanto facilitar quanto dificultar tal funcionalidade. Portanto, a avaliação deverá considerar duas dimensões: o indivíduo e o ambiente. A publicação tem como base o Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), que possibilita a avaliação de diversos aspectos do desenvolvimento dos indivíduos. Segundo o documento:

O novo Sistema de Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) da Organização Mundial de Saúde (2001) vai ao encontro das exigências decorrentes de uma avaliação dinâmica, interactiva e multidimensional das NEE, uma vez que pela sua estrutura e objectivos permite classificar não apenas os níveis de funcionalidade e incapacidade do indivíduo, como também os factores ambientais que podem funcionar como barreiras ou facilitadores dessa funcionalidade, implicando o envolvimento e o contributo de profissionais de diferentes áreas. (BRASIL, 2001, p. 4).

A CIF contempla componentes que podem facilitar a observação e avaliação feitas pelo professor, pois tais componentes “[...] abarcam, numa perspectiva dinâmica, todas as dimensões relacionadas com as NEE.” (BRASIL, 2001, p. 14).

O documento propõe a realização da avaliação em três fases: 1. Recolher informações; 2. Analisar conjuntamente as informações colhidas; e, 3. Tomar decisões (conjuntamente) de acordo com o perfil do aluno. Tais fases são importantes em qualquer procedimento avaliativo, seja ele baseado na CIF ou não.

Outra publicação que pode fornecer subsídios à avaliação do aluno com DI incluso no ensino regular é “Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais”, que tem como objetivo:

[...] oferecer sugestões de como obter informações acerca do processo de ensino e de aprendizagem e de como utilizá-las para as decisões a serem tomadas pelas equipas educativas das Secretarias de Educação e, principalmente, das escolas, em busca do sucesso na aprendizagem de qualquer aluno, com ênfase para aqueles com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2006, p. 10).

Segundo o documento, a avaliação no âmbito das NEE, deve favorecer a implementação dos apoios necessários ao desenvolvimento de todos os alunos, melhorando as respostas educativas oferecidas a estes, na escola e na família.

Fazendo referência às Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica, a publicação destaca que:

No decorrer do processo educativo deverá ser realizada uma avaliação pedagógica dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, objetivando identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo em suas múltiplas dimensões.

Essa avaliação deverá levar em consideração todas as variáveis: as que incidem na aprendizagem com cunho individual; as que incidem no ensino, como as condições da escola e da prática docente; as que inspiram diretrizes gerais da educação, bem como as relações que se estabelecem entre todas elas.

Sob esse enfoque, ao contrário do modelo clínico tradicional e classificatório, a ênfase recai no desenvolvimento e na aprendizagem do aluno, bem como na melhoria da instituição escolar. (BRASIL, 2001 apud BRASIL, 2006, p. 9).

A partir da leitura destas publicações é possível perceber que a fundamentação teórica de todas elas considera a avaliação como instrumento para a tomada de decisão, que deve partir da identificação das necessidades do aluno, traçando objetivos que possibilitem a remoção de barreiras para o desenvolvimento e para a participação do mesmo na vida escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho cujos resultados ora são apresentados teve início a partir da escolha do tema que surgiu tendo em vista a necessidade, imposta pelo paradigma da educação inclusiva, de que novas estratégias de avaliação sejam pensadas como forma de contemplar a todos os alunos, principalmente aqueles que têm deficiência intelectual e estão inclusos nas classes regulares.

A pesquisa foi iniciada por meio da revisão bibliográfica, consultando teses, artigos, publicações institucionais e livros que tratam do tema proposto para o estudo. Para tanto, foram consultados os seguintes sites:

- www.mec.gov.br
- www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/27-pos-grad.pdf
- http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2008/5/27_DEFMENTAL_files/DEFMENTAL.pdfwww.appdae.net/documentos/manuais/avaliacao.pdf
- www.scielo.br
- www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf
- www.assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%Aancia.pdf
- www.dfmpeducacaoespecial.files.wordpress.com/2009/12/avaliacao_e_intervencao_na_area_das_nee.pdf

Após selecionar o material que apresentasse aspectos relevantes à reflexão proposta, foram avaliados os títulos de cada publicação encontrada, bem como o resumo, no intuito de não se prender a trabalhos que não trouxessem contribuições significativas ao tema.

O material coletado serviu como apoio para o aprendizado de novos conteúdos e conceitos e à produção do presente artigo, que consideramos relevante e pertinente por tratar de um tema que tem sido objeto constante de reflexões e necessita de novas propostas: a avaliação do aluno com deficiência intelectual.

As leituras realizadas embasaram as reflexões acerca do processo avaliativo dos alunos com deficiência intelectual, sendo que as informações contidas no material selecionado foram resumidas, comparadas, avaliadas e discutidas no intuito de respondermos à questão central da presente pesquisa: como avaliar o aluno com deficiência intelectual incluso no ensino regular de forma a promover seu desenvolvimento e sua aprendizagem?

Além da revisão bibliográfica, também constam neste a transcrição de trechos de documentos com os relatos referentes ao processo

de implementação do Referencial de Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI) nas escolas públicas da rede municipal de São Paulo, do qual pude participar enquanto Coordenadora Pedagógica nesta rede.

RESULTADOS

Como foi possível observar, mediante a reunião de alguns trabalhos e a apresentação de aspectos do Referencial de Avaliação da Aprendizagem de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e do Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual (RAADI), a avaliação deverá ser utilizada como meio e não um fim em si mesmo. Assim como afirma Souza (2007), deverá possibilitar o levantamento das condições de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a identificação das barreiras para essa aprendizagem e a sua participação na vida escolar de forma que sejam atendidas suas necessidades educacionais. Tal avaliação, portanto, “[...] deve ser vista como processo que oferece subsídios à tomada de decisões para fundamentar as respostas educativas, na direção de ações que sirvam à remoção de barreiras (identificadas no ato avaliativo)”. (SOUZA, 2007, p. 46).

É importante ressaltar que apenas a identificação das necessidades educacionais especiais não é suficiente, pois é preciso propor formas de atendê-las, visando ao desenvolvimento e à participação do aluno na escola e na sociedade.

Após a análise do material que serviu como referência para a redação do presente artigo e assim como nos coloca Enumo (2005, p. 336), destacamos que:

A inclusão exige a transformação da escola, pois defende a inserção do ensino regular de alunos com quaisquer déficits e necessidades, cabendo às escolas se adaptarem às necessidades deles, ou seja, a inclusão acaba por exigir uma ruptura com o modelo tradicional de ensino.

Sendo assim, a inclusão exige a ruptura com o modelo tradicional de avaliação, que rotula, classifica e exclui os alunos que, por inúmeros fatores, ficam aquém do que se espera deles. Torna-se necessário, portanto,

que sejam adotados procedimentos avaliativos adequados às necessidades especiais do aluno com DI, além de ser necessária também, de acordo com o que ressalta Enumo (2005, p. 337), “[...] capacitação de pais e profissionais para implementar estratégias que promovam o desenvolvimento infantil.”

Como afirmado, não basta avaliar para levantar as necessidades dos alunos e as possíveis barreiras para seu aprendizado, é preciso que os dados levantados mediante diversos instrumentos de avaliação sirvam como norteadores da prática pedagógica, indicando os caminhos a serem seguidos pelos professores em sua prática docente com esse alunado. Nesse sentido, as informações coletadas devem “[...] ser diretamente aplicadas na prática por educadores [...]”. (ENUMO, 2005, p. 341).

Investir na publicação de documentos/referências e na formação de professores e gestores educacionais, como tem ocorrido na PMSP, parece-nos um caminho que pode contribuir com avanços na prática de avaliar alunos com DI inclusos no ensino regular.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, temos que é imprescindível uma mudança na forma como os professores dirigem seu olhar ao aluno com deficiência intelectual de modo a perceber quais são os caminhos percorridos por eles em busca da apropriação, não apenas de competências e habilidades relacionadas ao convívio social, mas também dos conhecimentos acadêmicos.

Outrossim, se estamos falando em deficiência intelectual numa perspectiva multidimensional, é preciso considerarmos as possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal, ou seja:

[...] perante uma concepção absoluta de deficiência mental, como categoria inerente à pessoa, é valorizada a sua relatividade em função dos meios e das ajudas que o seu ambiente lhe proporcione para promover a sua independência e interdependência, produtividade e inserção na comunidade. (BARBOSA, 2008, p. 3).

Para tal, é preciso que os professores sejam levados a refletirem sobre a importância de planejarem suas aulas pensando na heterogeneidade

dos alunos e nas necessidades de diversificação de recursos, atividades e metodologias para atender às diferentes necessidades impostas pela heterogeneidade do alunado. As aulas precisam ser planejadas de forma a contemplar todos os alunos, sendo que um dos recursos que o professor deve utilizar para garantir o atendimento a todos é a avaliação mediante instrumentos diversificados, que possibilitem ao docente observar os alunos em diversas situações, para poder traçar os objetivos de ensino e os melhores caminhos para alcançá-los.

Nesse sentido, a avaliação terá uma dimensão norteadora do trabalho do professor, pois possibilitará a reflexão sobre como planejar e conduzir sua prática de forma a favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles que tenham deficiência intelectual.

Nessa perspectiva, é possível afirmarmos que a iniciativa da PMSP de produzir um referencial de avaliação da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual é, sem dúvida, de grande importância, principalmente para os professores que, na maioria das vezes, sentem-se inseguros no trabalho com estes alunos. Utilizando o referencial, os professores têm indicativos de como avaliar, o que avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação (que norteiam o planejamento de ensino).

Contudo, muitas dúvidas surgem a respeito de como utilizar o referencial. Diante disto, cada Diretoria Regional de Ensino (DRE) ofertou cursos de formação aos professores das Salas de Atendimento e Apoio à Inclusão (SAAI's) e aos Coordenadores Pedagógicos, que deveriam formar os profissionais dentro de cada Unidade Escolar.

Nesses cursos, assim como no próprio referencial foi destacada a importância de não se criarem situações artificiais de avaliação, mas de levar os professores a observarem e registrarem aspectos do desempenho escolar dos alunos, considerando:

[...] os fundamentos teóricos que sustentam a proposta de avaliação contida neste referencial e a expectativa de que a escola possa ter maior clareza de áreas ainda em desenvolvimento, ou seja, ações que o aluno realiza com ajuda, correspondente a zona de desenvolvimento potencial, que deverá receber especial atenção do professor em suas proposições pedagógicas cotidianas para que, aquilo que o aluno resolve com ajuda

hoje, possa ser realizado com independência amanhã, instalando-se em sua zona de desenvolvimento real. (SÃO PAULO, 2008, p. 55).

Em discussões realizadas nesses encontros, dos quais pudemos participar, ficaram claras quantas dúvidas surgem no decorrer do processo avaliativo e o quão importante se torna a contribuição da implementação de referenciais de avaliação somada ao investimento na formação dos professores. Em muitos casos, houve a necessidade de orientações no sentido de levar os docentes a avaliarem os alunos em contextos reais de aprendizagem e não em atividades criadas artificialmente como forma de observar alguns aspectos de seu desenvolvimento escolar. Além disso, tem sido necessário estimular os professores a planejarem suas aulas pensando nas adaptações necessárias para que o aluno com deficiência intelectual possa ter acesso aos conteúdos curriculares de sua série/ano, tendo em vista que o RAADI deve ser realizado bimestralmente e está pautado justamente nas expectativas de aprendizagem de cada série/ano. Portanto, se o professor não possibilita ao aluno com DI a participação em atividades para desenvolver tais expectativas, como poderá avaliá-lo? Muitos relatórios foram preenchidos como se o aluno não realizasse determinada atividade, no entanto, nas discussões ficava claro que a atividade não havia sido vivenciada pelo aluno, ou seja, o professor colocava NR (“não realiza”, de acordo com a legenda do referencial), mas não havia ofertado tal atividade ao aluno.

Todos esses aspectos, dentre outros, foram sendo revistos no decorrer da implementação do documento, por meio dos encontros de formação na DRE e de discussões com os coordenadores pedagógicos em cada escola e a situação atual é de aumento no uso do referencial pelos professores e utilização do mesmo com maior autonomia e de acordo com as orientações que constam no documento.

A investigação dos documentos contendo resultados dessas medidas pode fornecer subsídios para o apontamento da necessidade de dar continuidade a este trabalho, intensificando as ações de formação e implementação de referências para avaliação na área da deficiência intelectual.

Os avanços na avaliação do deficiente intelectual incluso na sala comum só são possíveis quando, assim como vem ocorrendo na rede

pública municipal de São Paulo, investe-se na formação de professores para que se possam discutir os fundamentos teóricos da prática avaliativa que se pretenda inclusiva, em oposição às práticas classificatórias e excludentes de avaliação. A partir das discussões e de momentos de estudo, permite-se que possibilidades de mudanças sejam vislumbradas e que se busquem novas formas de avaliar, utilizando a avaliação como instrumento promotor da aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, J. *Deficiência mental (perspectiva da AAMR): texto de apoio*. maio/2008. V.7. Disponível em: <http://web.mac.com/jbarbo00/Educa%C3%A7%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Entries/2008/5/27_DEFMENTAL_files/DEFMENTAL.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- BATISTA C. A. M.; MONTAN, M. T. E. *Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental*. Brasília: MEC, SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/defmental.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. 2001. Disponível em: <www.dfmpeducacaoespecial.files.wordpress.com/2009/12/avaliacao_e_intervencao_na_area_das_nee.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2011.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. 2. ed. Brasília, 2006. 92 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão)
- CANEN, A. *Avaliação da aprendizagem e regulação da prática docente: formação continuada para coordenadores pedagógicos - Módulo 7*. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.ccmn.ufrj.br/extensao/cursoFormacao/moduloVII.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.
- ENUMO, S. R. F. Avaliação assistida para crianças com necessidades educacionais especiais: um recurso auxiliar na inclusão escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.11, n.3, p.335-354, set./dez., 2005.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOFFMANN, J. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. *A avaliação do aluno com deficiência mental: desafios e possibilidades*. 2011. Disponível em: <<http://www.catolicaonline.com.br/revistadacatolica/artigosn4v2/27-pos-grad.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

PLETSCH, M. D.; BRAUN P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Democratizar*, Rio de Janeiro: Instituto Superior de Educação da Zona Oeste/Faetec/Sect, v.2,, n. 2, maio/ago. 2008.

SARTORETTO, M. L. *Como avaliar a criança com deficiência intelectual: como avaliar o aluno com deficiência?* 2010. Disponível em: <http://assistiva.com.br/Como_avaliar_o_aluno_com_defici%C3%AAncia.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo, 2007.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem na área da deficiência intelectual*. São Paulo, 2008.

SOUSA, G. M. B. *Avaliação inicial do aluno com deficiência mental na perspectiva inclusiva*. 2007. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

UNESCO -UNITED NATIONS EDUCATIONAL, CIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. V. 5.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CAPÍTULO 10

ALTAS HABILIDADES DE APRENDIZAGEM: MITOS E REALIDADES QUE PERMEIAM O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DOS SUPERDOTADOS

*Aline Luiza da Silva Bidóia
Paulo Sérgio Teixeira do Prado*

INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscou-se explicitar e analisar mitos e realidades acerca da superdotação e/ou altas habilidades de aprendizagem.

Qualquer área de conhecimento está sujeita ao surgimento de mitos ou enganos. Trata-se de premissas baseadas em inverdades que, por vários motivos, são creditadas e socialmente tornam intrínsecas as regras de comportamento e atitudes de determinados tópicos de estudo. Por esse motivo, este texto teve por objetivo apresentar determinadas questões permeadas por mitos e esclarecê-las com base em pesquisa bibliográfica.

O presente artigo é composto por três partes, além desta introdução e das considerações finais.

A primeira parte se refere às definições do termo *superdotado*, tópico principal do desenvolvimento desta produção, que se fizeram necessárias para melhor compreensão do todo.

A segunda parte apresenta nove mitos que permeiam as relações, o comportamento e o desenvolvimento dos indivíduos com superdotação ou altas habilidades de aprendizagem, os quais serão apontados, analisados

e discutidos. São, ainda, expostos argumentos buscando-se revelar inverdades sobre o tópico de estudo.

A terceira subdivisão deste trabalho refere-se às considerações sobre como identificar os indivíduos superdotados ou com altas habilidades de aprendizagem. Nessa porção do todo, há colocações e apontamentos sobre a observação de características do indivíduo e a sua identificação.

Por fim, as considerações finais reiteram o que foi proposto a princípio como objetivo e fundamentação deste artigo – o conhecimento e o reconhecimento de mitos e realidades atinentes ao processo de desenvolvimento dos superdotados.

DEFINIÇÕES DO TERMO “SUPERDOTADO”

“Superdotados” ou “indivíduos com altas habilidades de aprendizagem” são aqueles que apresentam maior grau de habilidade que a maioria das pessoas. Significativamente, esse grau excede a capacidade de aprender dos indivíduos comuns, como também a curiosidade, a criatividade e a ânsia pela aquisição de conhecimento e resolução de problemas de várias naturezas. Os superdotados possuem a capacidade de focar situações-problema e resolvê-las com grande entusiasmo e criatividade, sendo ainda possuidores de um senso crítico e analítico exacerbado.

Reunindo-se definições sobre o termo “superdotado”, pode-se encontrar o seguinte significado, de acordo com o *Dicionário Houaiss Eletrônico* (2009): “[...] que ou aquele que é dotado de inteligência superior à média; sobredotado”.

Observando-se a definição do *Dicionário Priberam Eletrônico*, tem-se: “[...] superdotado: o mesmo que sobredotado. Sobredotado: que ou quem é dotado de capacidades, geralmente intelectuais, acima do que é considerado normal.”

Ambas as definições dicionarizadas caracterizam os indivíduos superdotados ou com altas habilidades como pessoas possuidoras de habilidades acima da média, destreza em realizar determinadas atividades ou aptidões superiores.

A propósito do conceito, tal como baseado em traços e características do indivíduo, é possível encontrar:

Superdotação é um conceito ou constructo psicológico a ser inferido a partir de uma constelação de traços ou características de uma pessoa. Nós não temos condições de medi-lo diretamente, da mesma forma como podemos fazê-lo em relação à altura ou ao peso. [...] Em nosso meio, uma das concepções sobre o superdotado é de que seria aquele indivíduo que sai bem nos testes de inteligência, ou que apresenta um desempenho intelectual superior. (ALENCAR, 2001, p 52).

Nessa definição, encontra-se a caracterização dos superdotados como os indivíduos que apresentam desempenho intelectual superior, sendo que o autor acrescenta que não há possibilidade de mensurar a superdotação, mas sim de elencar pontos específicos de características gerais dos indivíduos em questão.

Na obra *Crianças superdotadas – mitos e realidades*, Winner (1998) salienta que utiliza o termo *superdotado* referindo-se às crianças que possuem as três características atípicas seguintes:

1 - Precocidade: as crianças superdotadas são precoces. Elas começam a dar os primeiros passos no domínio de alguma área em uma idade inferior à média. Elas também progridem mais rápido neste domínio do que as crianças comuns, porque a aprendizagem nesta área ocorre com facilidade para elas. Por área, me refiro a uma esfera organizada de conhecimento como linguagens, matemática, música, artes, xadrez, bridge, balé, ginástica, tênis ou patinação. 2 - Uma insistência em fazer as coisas a seu modo. As crianças superdotadas não apenas aprendem mais rápido do que a média ou até mesmo do que as crianças inteligentes, mas também aprendem de uma forma qualitativamente diferente. Elas fazem as coisas à sua moda: elas precisam de ajuda ou “empurrões” mínimos de adultos para dominar sua área, e grande parte do tempo elas ensinam a si mesmas. [...] Com frequência, estas crianças inventam, independentemente, as regras da área e projetam formas idiossincrásicas novas de resolver problemas. Isso significa que as crianças superdotadas são, por definição, criativas. [...] 3 – Uma fúria por dominar. As crianças superdotadas são intrinsecamente motivadas a extrair sentido da área na qual demonstram precocidade. Elas exibem um interesse intenso e obsessivo, uma habilidade de focalizar agudamente e o que vim a chamar de uma fúria por dominar. Elas experimentam estados de “fluxo”, quando estão engajadas em aprendizagem no seu domínio – estados ideais nos quais elas focalizam concentradamente e perdem a noção do mundo externo. (WINNER, 1998, p.12-13).

Nessa definição, o termo *superdotado* é tratado de modo mais pormenorizado do que nas anteriores. Com essa caracterização minuciosa, pode-se observar e compreender melhor as peculiaridades dos superdotados como crianças precoces com progresso mais rápido do que as demais crianças, intensa capacidade de insistir na realização de determinadas atividades de interesse pessoal, criatividade superior à média, obsessão, concentração extrema.

O propósito deste texto pressupõe também o conhecimento do termo *prodígio*, sendo que Winner (1998) alude às crianças-prodígio de forma diferenciada das superdotadas. Assim, há a necessidade de compreender seu pensamento e modo de utilização do termo. A autora assevera:

Um prodígio é simplesmente uma versão mais extrema de uma criança com superdotação, uma criança tão superdotada que desempenha em algum domínio em um nível adulto. Quando uso o termo superdotada, me refiro a todas as crianças superdotadas, incluindo as que chamamos de prodígios. Quando uso o termo prodígio, me refiro apenas aos casos mais extremos. (WINNER, 1998, p.13).

Nota-se que uma criança-prodígio possui e apresenta as mesmas características de uma criança superdotada, porém, em um nível além. Em decorrência, a autora usa o termo *superdotado*, generalizando-o para os indivíduos com altas habilidades, mas reserva o termo *prodígio* apenas para os indivíduos que exibem habilidades extremas, que vão além da superdotação.

Considerando outras definições para o termo *superdotado*, encontra-se a expressão *portadores de capacidade elevada*, explanada da seguinte forma:

Os portadores de capacidade elevada, aqui considerados, são aqueles alunos que demonstram níveis de desempenho excepcionalmente altos, seja numa amplitude de realizações ou em uma área delimitada, e aqueles cujo potencial para alcançar excelência não foi reconhecido por testes ou por autoridades educacionais. (FREEMAN, 2000, p. 23).

Dadas as condições apontadas com respeito aos portadores de capacidade elevada ou superdotados, observam-se os indivíduos com

altas habilidades de aprendizagem como capazes de obter e demonstrar altíssimos desempenhos acadêmicos. Freeman (2000) acrescenta, ainda, que os portadores de capacidade elevada são também os indivíduos cujo conjunto de recursos de capacidade intelectual não foi reconhecido por meio de testes e outras instituições competentes.

Na visão de Kirk (1991, p. 66), crianças superdotadas e talentosas possuem, através dos tempos e nas diversas sociedades, a seguinte configuração:

Em todas as sociedades e em todos os tempos, os observadores notaram que algumas crianças pareciam aprender mais depressa, lembrar de mais coisas e resolver problemas com mais eficiência do que as outras. De acordo com a terminologia atual, essas crianças são chamadas de superdotadas e talentosas.

Assim, o autor indica a superioridade dos indivíduos com altas habilidades e sua capacidade de realizar tarefas com aptidão singular.

Tendo em vista todas essas definições, conclui-se que os superdotados possuem características ímpares, que surpreendem as sociedades e que confundem educadores e especialistas. Suas peculiaridades compõem um quadro de características especiais que lhes permitem aprender de maneira diferenciada, resolver problemas com maior interesse e rapidez, selecionar áreas de interesse e desenvolvê-las sem necessitar de estímulos como os indivíduos comuns, que não apresentam altas habilidades ou superdotação.

MITOS E REALIDADES ACERCA DOS INDIVÍDUOS COM ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO

Em qualquer área de estudo, costumam existir mitos, mal entendidos e quimeras. Partindo-se desse pressuposto, imagina-se que o principal tema deste artigo, a superdotação, não esteja isenta de suposições contrárias à verdade.

Ellen Winner (1998) discorre sobre essa questão de forma contundente, relatando e argumentando sobre suposições que, segundo

ela, são errôneas sobre o tópico da superdotação. De acordo com os estudos dessa pesquisadora, tais suposições são os mitos que se tornam rótulos aceitos e reforçados pela sociedade em geral, consequentemente, essa aceitação social os torna difíceis de serem considerados inverdades.

Pela classificação dessa autora, há nove mitos que permeiam o processo de desenvolvimento dos superdotados, os quais ela intitula como: superdotação global; talentosas, mas não superdotadas; QI excepcional; biologia *versus* ambiente; o pai condutor; esbanjando saúde psicológica; todas as crianças são superdotadas?; as crianças superdotadas se tornam adultos eminentes.

Classificados dessa maneira, os mitos envolvem questões comumente observadas no tratamento dos indivíduos superdotados e/ou possuidores de altas habilidades. Eis algumas considerações sobre esses nove mitos:

1 – SUPERDOTAÇÃO GLOBAL:

Winner (1998) aponta, nesse tópico, o mito da capacidade global, que sugere o indivíduo superdotado ser altamente competente e habilidoso em todas as possíveis áreas do conhecimento escolástico, criando uma espécie de superdotação global.

Enfatiza a autora:

Superdotação escolástica frequentemente não é uma capacidade global que atravessa as duas grandes áreas do desempenho escolástico. A criança com uma combinação de pontos fortes e fracos acadêmicos vem a ser regra, não a exceção. As crianças podem até mesmo ser superdotadas em uma área acadêmica e apresentar distúrbio de aprendizagem em outra. (WINNER, 1998, p. 15).

Desse modo, é evidente que o termo *superdotação global* seja um mito, porque ignora o fato de que os indivíduos superdotados apresentam vertentes de conhecimento, domínios específicos e áreas de interesse – não o contrário.

2 – TALENTOSAS, MAS NÃO SUPERDOTADAS:

Conforme esse mito, os indivíduos que demonstram precocemente excepcionais habilidades artísticas ou atléticas não podem ser considerados superdotados, mas sim talentosos, sem haver justificativa plausível para essa prerrogativa inerente às pessoas com habilidades escolásticas.

Winner (1998, p. 15) acredita que “[...] as crianças artisticamente ou atleticamente superdotadas não são tão diferentes das crianças academicamente superdotadas. Ambas as classes de crianças exibem as três características de superdotação, mencionadas anteriormente”. Por isso, não pode haver considerações de modo distinto.

3 – QI EXCEPCIONAL:

A necessidade de o indivíduo ter um nível de QI excepcional para ser considerado superdotado nada mais é que um mito:

Os testes de QI medem uma estreita gama das habilidades humanas, principalmente facilidade com linguagem e número. Há poucas evidências de que superdotação em áreas não-acadêmicas, como arte ou música, requeiram um QI excepcional. Pode-se até mesmo encontrar níveis extraordinários de superdotação, nos assim chamados *idiots savants* – indivíduos frequentemente autistas, com QIs na extensão de retardo e habilidades excepcionais em domínios específicos. (WINNER, 1998, p. 16).

De acordo com essa constatação, vê-se que indivíduos superdotados em determinadas áreas do conhecimento podem apresentar baixíssimo QI. Por conseguinte, é um mito acreditar em testes desse gênero como meio de identificação e caracterização dos superdotados.

Alencar (2001, p. 95) acrescenta:

Deve ser salientada a necessidade de se considerar não apenas o resultado em testes de inteligência, mas também outros aspectos, como nível de produtividade e desempenho, interesses, traços de personalidade, presença de um talento ou habilidade especial. Sobre estes aspectos, tanto a família como o professor podem dar informações preciosas, para a identificação do superdotado.

Assim, reitera-se que a questão do QI excepcional como um mito acerca do tópico da superdotação.

4 E 5 – BIOLOGIA *VERSUS* AMBIENTE:

Esse mito, biologia *versus* ambiente, refere-se ao tópico amplamente discutido por alguns pesquisadores a respeito de a superdotação ser uma característica nata ou inata do indivíduo.

Segundo Winner (1998, p. 16), “[...] o mito do senso comum é de que a superdotação é inteiramente inata. Este mito folclórico ignora a poderosa influência sobre o desenvolvimento de aptidões”. Em contrapartida, há as condições do ambiente, o possível treinamento para a produção de um indivíduo-prodígio, o que revela o outro mito em questão, de sorte que a mesma autora salienta que “[...] esta visão ignora o poderoso papel da biologia para determinar-se há qualquer aptidão para o ambiente desenvolver”.

Acerca da primeira vertente de pensamento, observem-se também as seguintes colocações:

Impera em nosso meio a idéia de que o indivíduo superdotado tem recursos suficientes para crescer sozinho, que nada necessita ser feito no sentido de dar a ele um ambiente especial, uma vez que ele mesmo poderá escolher e criar este ambiente. Esta é uma idéia que parece predominar nos círculos educacionais brasileiros, que ainda não se sensibilizaram para a necessidade de se dar ao superdotado condições mais adequadas ao desenvolvimento de seu potencial. (ALENCAR, 2001, p. 87).

Referente a esse mito entre duas possibilidades contraditórias, nota-se a necessidade de enxergar, analisar e respeitar a existência do superdotado, que nasce nessa condição, assim como o indivíduo que recebe educação voltada para o treinamento de uma aptidão, tornando-se então um superdotado ou um prodígio.

6 – O PAI CONDUTOR:

O mito número 6 diz respeito aos superdotados fabricados por pais que se envolvem com as características dos filhos e acabam concentrando-se apenas no desenvolvimento de suas aptidões, esquecendo-se de deixá-los viver o período da infância.

Algumas pessoas afirmam que as crianças superdotadas são ‘fabricadas’ por pais superzelosos concentrados no estrelato dos filhos. Os pais são advertidos a não empurrar seus filhos, a deixá-los ter infâncias ‘normais’. De outro modo, lhes é dito que seus filhos os ressentirão e perderão todo o interesse em realizações posteriores. (WINNER, 1998, p. 16).

Nesse caso, a inverdade está em acreditar que o pai é responsável por todo o desenvolvimento do indivíduo superdotado, ou que suas ações são prejudiciais. Pais envolvidos com e responsáveis pelo o desenvolvimento das habilidades e dons de seus filhos são necessários, não um prejuízo.

A Secretaria de Educação Especial e o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1995, p. 23) salientam que “[...] é fundamental que o estímulo correto, aquele que atende às necessidades das crianças e não a dos pais, que encoraja exercícios de raciocínio, nas mais variadas áreas do conhecimento, venha da escola e da família”.

É importante que o pai, como responsável, apenas estimule e ofereça oportunidades para a criança com altas habilidades de aprendizagem desenvolva todo seu potencial, mas não seja um condutor que fabrica um superdotado às custas de sua infância saudável, substituindo-a por uma infância turbulenta e insatisfatória.

7 – ESBANJANDO SAÚDE PSICOLÓGICA:

Alguns pesquisadores e psicólogos acreditam que os superdotados apresentam uma imagem socialmente inculcida de indivíduos populares, bem ajustados e aceitos dentro dos grupos de interação.

Este é o mito que obstrui a realidade sobre a personalidade e os fatores psicológicos dos superdotados e indivíduos que possuem altas habilidades.

Assinala Winner (1998, p. 16), tratando das atitudes da sociedade frente aos indivíduos com altas habilidades de aprendizagem:

Os preconceitos das crianças podem se aproximar da verdade. Nós parecemos ter uma necessidade de negar ou idealizar a criança superdotada. As crianças superdotadas são, com frequência, socialmente isoladas e infelizes, a menos que sejam afortunadas o suficiente para encontrar outras como elas. A visão da criança superdotada bem ajustada aplica-se apenas à criança moderadamente superdotada e deixa de fora os extremos.

De acordo com as ideias da autora, os superdotados são isolados socialmente, não se encaixam em grupos de determinadas esferas e, geralmente, possuem e apresentam laços relacionais, de certa forma bem ajustados somente quando encontram outro indivíduo ou grupo com características semelhantes às suas.

Izquierdo (2007, p. 389) compartilha da mesma concepção e acrescenta:

Inúmeras pesquisas confirmam que as crianças superdotadas são bem aceitas pelos colegas, desde que tenham uma capacidade interativa normal, porque os superdotados com um QI muito alto manifestam, com relativa frequência, diversos problemas de comunicação. Eles mesmos procuram amizades com pessoas do mesmo nível; se não as encontram, escolhem colegas com idade superior a sua.

Essa concepção reafirma a falta de sociabilidade característica dos indivíduos com altas habilidades de aprendizagem e superdotação.

Quanto às dificuldades de interação, relacionamento e sociabilidade, Alencar (2001, p. 112) salienta que “[...] alunos superdotados muitas vezes têm dificuldade em expressar suas emoções ou, ainda, não encontram um ambiente receptivo às suas dúvidas, medos e frustrações”.

Desse modo, é errônea a afirmação de que os superdotados ou possuidores de altas habilidades, por apresentarem características intelectuais acima da média, também tenham relacionamentos e ajustamentos sociais superiores, sendo os chamados populares e com boa saúde psicológica.

Winner (1998, p. 11) completa esse pensamento:

Talentedas, superdotadas, criativas, prodigiosas – as crianças com estes rótulos sempre nos intrigaram, inspirando fascínio e espanto, bem como intimidação e inveja. As crianças superdotadas foram temidas como possuídas, porque sabem e entendem coisas demais. Assim como as crianças com retardo, as crianças superdotadas têm sido temidas como estranhas, esquisitas, excêntricas. Elas tem sido rejeitadas como “crentes”. Seus pais foram ridicularizados como fanáticos superambiciosos vivendo vicarialmente através das conquistas dos filhos e privando-os de uma infância normal.

Verifica-se claramente que os superdotados ou pessoas com altas habilidades de aprendizagem são frequentemente ridicularizados, tornando-se solitários devido ao comportamento comum da sociedade em negar ou idealizar o indivíduo superdotado, sendo capaz até mesmo de invejar ou temer esses indivíduos.

8 – TODAS AS CRIANÇAS SÃO SUPERDOTADAS?

Diretores e professores de instituições educativas consideram todas as crianças superdotadas e/ou dotadas de habilidades especiais, em determinadas áreas de conhecimento. Porém, pensando dessa forma, as crianças que realmente são intelectualmente superiores não têm garantido seu direito de receber educação diferenciada, de acordo com seu nível de desenvolvimento, situação que deixa os pais das crianças superdotadas em posição de desconforto.

Sobre o mito de que todas as crianças são superdotadas, Winner (1998, p. 17) afirma:

A visão de que todos os estudantes são superdotados, em habilidades escolares, leva a posições inflexíveis contra qualquer forma de educação especial para os superdotados. Em reação, os pais dos superdotados voltam-se para grupos de apoio e falam sobre como este igualitarismo mal-colocado discrimina contra seus filhos e os torna estressados, bem como entediados. Quando educação especial é oferecida para os superdotados, ela é mínima e moldada para adaptar-se aos moderadamente aptos.

Assim, algumas crianças são mais aptas do que outras para realizar determinadas atividades e o fazem com destreza, porém, a equiparação entre crianças com certas aptidões e crianças superdotadas põe em detrimento a educação diferenciada de que os superdotados necessitam.

9 – AS CRIANÇAS SUPERDOTADAS SE TORNAM ADULTOS EMINENTES:

Comumente, os superdotados são considerados e classificados como indivíduos de QI bastante alto e criatividade elevada. Em consequência, acredita-se que crianças superdotadas sejam crianças criativas e que, futuramente, serão obviamente adultos criativos.

Contudo, os estudos de Ellen Winner e de outros interessados na questão dos superdotados e suas características são categóricos:

Muitas crianças superdotadas, especialmente os prodígios, malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse. Algumas, embora extremamente exitosas, nunca fazem nada de genuinamente criativo. Apenas poucos dos superdotados se tornam adultos criadores eminentes. Nós não podemos supor uma conexão entre superdotação precoce, não importa o quão extremo, e eminência adulta. Os fatores que prevêm a trajetória de uma vida são múltiplos e interagentes. Bem acima de nível de habilidade, papéis importantes são desempenhados por personalidade, motivação, ambiente familiar, oportunidades e pelo acaso. (WINNER, 1998, p. 18).

Sendo assim, o último mito proposto precisa ter examinada sua outra face, isto é, a realidade, concluindo-se que muitas crianças superdotadas se tornam adultos comuns, com produções médias e não eminentes.

CONSIDERAÇÕES SOBRE COMO IDENTIFICAR INDIVÍDUOS SUPERDOTADOS

A principal ação para desmascarar os possíveis mitos que permeiam o processo de desenvolvimento dos superdotados ou indivíduos com altas habilidades de aprendizagem é conhecer as características dessa necessidade educacional especial e reconhecer que a superdotação não

pode ser considerada uma condição facilmente mensurável, absoluta e de fácil identificação.

Atualmente, os estudos comprovam a necessidade de levar em conta um apanhado de condições e características para identificar o indivíduo superdotado, porém, outrora, os testes de inteligência vigoraram como verdade única.

A propósito dessa afirmação, tem-se:

Até algumas décadas atrás, quando o indivíduo superdotado era aquele que apresentava um QI acima de 130, o processo de identificação era relativamente fácil, pois, para tal, bastava aplicar um teste de inteligência geral, como o Stanford-Binet, ou as escalas de Wechsler, ou ainda o Teste de Matrizes Progressivas de Raven. Entretanto, nos últimos anos, observamos mudança na definição do superdotado. O conceito de superdotação se ampliou de uma forma significativa, conscientizando-se os psicólogos e educadores da natureza multidimensional do conceito, da mesma forma que mudanças se fizeram notar na própria concepção de inteligência. (ALENCAR, 2001, p. 68).

Tal colocação foi revertida com o passar do tempo e com os resultados de estudos, análises e comprovações empíricas sobre a identificação dos superdotados.

Buscando identificar os indivíduos superdotados, deve-se atentar às seguintes questões levantadas por Izquierdo (2007, p. 389):

Para se reduzirem os erros, na medida do possível, devemos levar em conta certos fatores: não devemos esquecer que a definição da superdotação nunca é absoluta, mas relativa; a superdotação não é uma característica unívoca, como a altura corporal, por exemplo; as características individuais em uma área específica – matemática, por exemplo – não são idênticas ao rendimento extraordinário em outro âmbito - por exemplo, música; a exatidão na identificação sempre depende da idade. Em uma criança sempre faltará a estabilidade e consistência da conduta de um adulto como indicadores de identificação.

Refletindo dessa forma, a identificação dos indivíduos superdotados se mostra inexacta e difícil tarefa, a ser realizada por famílias e educadores.

Não há uma fórmula exata para detectar os indivíduos superdotados. Portanto, é necessário examinar as diversas características já diagnosticadas e comprovadas sobre suas preferências e comportamentos, para buscar reconhecê-los e auxiliá-los no processo de aprendizagem.

Sobre o reconhecimento dessas características comportamentais e de preferências, Kirk (1991, p. 73), com base em estudos e pesquisas anteriores, alerta:

Crianças superdotadas se interessavam por assuntos abstratos, tais como literatura, debates, e história antiga; tinham menos interesse pelos assuntos “práticos”, tais como escrita e treinamento manual. As crianças superdotadas bem como as dos grupos de comparação se interessavam por jogos e esportes. A criança superdotada parecia menos sociável nos seus interesses. Mostrava uma predileção mais forte por brincar com só uma outra pessoa do que as outras crianças do grupo controlado.

Ponderando o conteúdo da citação anterior, notam-se características que devem ser percebidas na busca pela identificação dos indivíduos com superdotação e altas habilidades de aprendizagem. O superdotado possui interesses comuns e interesses particulares, mas sua maior atenção é, de acordo com o autor, por assuntos abstratos, demonstrando também a falta de sociabilidade e a preferência pela individualização ou brincadeiras e atividades com apenas uma pessoa.

O indivíduo superdotado tem sua criatividade como um ponto peculiar muito forte e bastante observado, no momento da identificação de suas potencialidades.

A propósito desse apontamento, Virgolin (1997, p. 181) salienta:

A criatividade tem sido apontada como um dos traços mais presentes nos indivíduos considerados proeminentes; no entanto, devido à dificuldade de acessá-la através de testes confiáveis de criatividade, métodos alternativos têm sido propostos, como a análise dos produtos criativos e auto-relatos dos estudantes. No entanto, torna-se um desafio determinar os fatores que levam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma a manifestar-se em um nível superior de produtividade.

A criatividade dos superdotados se faz característica marcante, porém, difícil de ser mensurada na busca de identificar os indivíduos com altas habilidades de aprendizagem. Sendo assim, a produtividade de um indivíduo e os motivos e fatores que o levam a expressá-la são um mistério para os pesquisadores da área.

Apesar dos estudos acerca do tópico estudado neste artigo, a criatividade e a produtividade dos superdotados ainda se mostram inexplicáveis e não passíveis de serem analisadas por meio de métodos comuns, como os testes de inteligência tradicionais.

De acordo com o estudo de Mettrau (2007, p. 491), há certa dificuldade em identificar os indivíduos superdotados devido à falta de manifestação de suas habilidades e inconstância de produções e demonstração de potencialidades.

Suas considerações revelam que

[c]rianças e jovens, muitas vezes, mesmo considerando a precocidade, não manifestam toda a sua capacidade. Portanto, para as evidências das altas habilidades/superdotação é necessário constância de elevada potencialidade de aptidões, talentos e habilidades ao longo do tempo, além de expressivo nível de desempenho. (METTRAU, 2007, p, 491).

Essa questão promove mais um obstáculo a ser transposto para garantir a identificação dos indivíduos com altas habilidades de aprendizagem, haja vista que, sem a demonstração de suas potencialidades precoces, não há como sugerir que alguém possui determinadas habilidades ou aptidões. Apesar desse obstáculo, os estudos sobre a superdotação avolumam-se a cada dia, evidenciando o interesse dos pesquisadores pelo tema.

Na ânsia pela identificação desses indivíduos, muitos estudos foram realizados pautando-se nos traços que eles exibem, sua interação com a sociedade e suas demonstrações de potencialidades.

O portador de altas habilidades, por não apresentar um comportamento homogêneo, tem suscitado muitos estudos de levantamento de dados que o caracterizem. Traços, como liderança, humor, criatividade, rapidez de pensamento, envolvimento, aversão às regras fixas, hiperatividade, comportamentos estes que levam em conta, variam, de acordo com o contexto sociocultural, com a etapa de desenvolvimento

e com as diferenças, de indivíduo para indivíduo. Os portadores de altas habilidades interagem com o mundo de maneira diferente das outras pessoas. Seus pontos de vista, modos de agir e reações aos comportamentos apresentam peculiaridades que podem ser observadas e identificadas. (BRASIL, 1995, p. 33).

Como na citação anterior, comportamentos, atitudes e traços peculiares de comportamento são fatores que instigam estudos com o intuito de caracterizar e identificar os superdotados. Porém, a dificuldade está também na heterogeneidade do grupo dos indivíduos com altas habilidades. Apesar disso, a interação social e suas peculiaridades são passíveis de observação, análise e identificação.

Buscando essa identificação, pessoas próximas aos superdotados, além do próprio indivíduo, podem realizar observações que auxiliem na identificação dessas aptidões. Quando as características “saltam aos olhos”, a identificação de indivíduos se torna mais fácil, como no exemplo abaixo:

Neste sentido, as pessoas com altas habilidades salientam-se em relação a seu grupo social, em uma ou mais destas “inteligências” ou habilidades, evidenciando sua capacidade superior. Com o entendimento destas habilidades, pode-se perceber que os indivíduos com altas habilidades/ superdotação apresentam características que podem ser evidenciadas em comparação a um grupo, as quais podem ser observadas pelas pessoas de seu convívio ou por ela mesma. (NEGRINI, 2008, p. 276).

Essa saliência de características peculiares auxilia na identificação do indivíduo com altas habilidades de aprendizagem, desde que as pessoas próximas e o próprio superdotado estejam atentos às suas particularidades.

As condutas e atitudes de atenção mencionadas anteriormente são mais facilmente tomadas pela família ou pela equipe escolar, mais especificamente o professor. É necessário, por conseguinte, que as características e singularidades dos indivíduos com altas habilidades de aprendizagem sejam mais amplamente divulgadas, compreendidas e observadas.

Além das ações, já relatadas, as quais procuram a identificação do indivíduo superdotado, Negrini (2008, p. 278) salienta:

A identificação de pessoas com altas habilidades/superdotação tem sido realizada não com intuito de “rotular” estes indivíduos, formar um grupo de elite, entre outras colocações que são feitas neste sentido, que normalmente vem imbricada por inúmeros mitos. A identificação permite que estes sujeitos possam receber um atendimento que vá ao encontro de suas reais necessidades e interesses, para que possa estar desenvolvendo e estimulando suas habilidades e assim constituir uma vida de forma satisfatória e com qualidade.

No âmbito escolar, o professor é responsável pela identificação dos alunos com possíveis tendências para a superdotação:

Neste sentido, podemos nos deparar com uma criança avançada do ponto de vista intelectual, mas imatura emocionalmente. O professor deve estar atento a essa possível falta de sincronia entre desenvolvimento intelectual e afetivo ou físico. Por exemplo, uma criança superdotada pode apresentar leitura precoce, porém, ter dificuldade de manipular um lápis, pois suas habilidades motoras não estão totalmente desenvolvidas, além disso, a habilidade superior demonstrada por essa criança pode ser resultado de uma estimulação intensa por parte das pessoas significativas de seu ambiente. Ao atingir a idade escolar, o desenvolvimento dessa criança pode se normalizar e ela passar a apresentar um desempenho semelhante aos alunos de sua idade. Por isso, nem sempre uma criança precoce poderá ser caracterizada como superdotada. É essencial, portanto, acompanhar o desempenho dessa criança, registrando habilidades e interesses demonstrados ao longo dos primeiros anos de escolarização, oferecendo várias oportunidades estimuladoras e enriquecedoras ao seu potencial. (MONTE, 2004, p.15).

Analisando-se dessa forma, vê-se a incumbência do professor, no sentido de que ele deve estar atento às precocidades de cada aluno, tanto individualmente, como em comparação aos demais alunos. É tarefa do professor observar e registrar as habilidades e dificuldades de cada aluno, na realização das tarefas diárias, além de acompanhar seu desenvolvimento e desempenho escolares. Tais ações são fundamentais para a identificação do aluno com altas habilidades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diversos estudos foram realizados mundialmente a propósito dos temas da superdotação e das altas habilidades de aprendizagem, porém, atualmente, ainda se pode observar a existência de mitos que permeiam a educação e o processo de desenvolvimento dos superdotados.

Este artigo buscou reiterar a realidade que há entre esses mitos, com o intuito de evidenciar igualmente que o processo de desenvolvimento dos superdotados ou os indivíduos com altas habilidades de aprendizagem sofre prejuízos quando tais inverdades recebem créditos indevidos e passam a exercer posição dominante, na vida dos indivíduos em questão.

Esta produção acadêmica não pretendeu finalizar qualquer estudo temático, mas mostrar que ainda há muito a ser considerado e reconsiderado, em relação à superdotação e às altas habilidades. Assim, almejou ser parte dos atuais e abrangentes estudos que buscam melhorar a qualidade no processo de desenvolvimento dos superdotados ou indivíduos com altas habilidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. São Paulo: EPU, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talento*. Brasília, DF, 1995.
- DICIONÁRIO PRIBERAM ELETRÔNICO – Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=sobredotado>>. Acesso em: 25 out. 2011.
- HOUAISS, A. *Dicionário Houaiss Eletrônico: versão monousuário 3.0*. [S.l.]: Instituto Antônio Houaiss, jun. 2009. Copyright © 2001. (Produzido e distribuído por Editora Objetiva Ltda).
- IZQUIERDO, Á. A criança superdotada: conceito, diagnóstico e educação. In: GONZÁLEZ, E. (Coord.). *Necessidades educacionais específicas*. Tradução Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 18, p. 384-402.
- KIRK, S.A. *Educação da criança excepcional*. Tradução Marília Zanella Sanvicente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

METTRAU, M. B.; REIS, H. M. M. S. Políticas públicas: altas habilidades/superdotação e a literatura especializada no contexto da educação especial/inclusiva. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p. 489-510, out./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n57/a03v5715.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2011.

MONTE, F.R.F. *Saberes e práticas da inclusão: altas habilidades/superdotação*. Brasília: MEC/SEESP: 2004.

NEGRINI, T.; FREITAS, S. N. A identificação e a inclusão de alunos com características de altas habilidades/superdotação: discussões pertinentes. *Educação Especial*, Santa Maria, RS, v. 21, n. 32, p. 273-284, 2008. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/103/76>>. Acesso em: 23 nov. 2011.

VIRGOLIN, A. M. R. O indivíduo superdotado: história, concepção e identificação. *Psicologia: teoria e pesquisa*, Brasília. v. 13, n. 3, p. 173-183, jan-abr, 1997. Disponível em: <<http://www.red.unb.br/index.php/psic/article/view/5155/4340>>. Acesso em: 15 nov. 2011.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SOBRE OS AUTORES

MANOEL OSMAR SEABRA JUNIOR (ORG.)

Doutor em Educação - UNESP/Marília, (2008) na Linha de Pesquisa Educação Especial no Brasil. Atua na área de Educação Especial com ênfase em Atividade Motora Adaptada, Inclusão e Tecnologia Assistiva. Atualmente é docente do Departamento de Educação Física da UNESP de Presidente Prudente, na função de coordenador do curso. É membro da comissão permanente de Acessibilidade junto à Reitoria da UNESP. É membro da SOBAMA - Sociedade Brasileira de Atividade Motora Adaptada. Pesquisador dos grupos de pesquisa em deficiências físicas e sensoriais da UNESP de Marília e do grupo API, Ambientes potencializadores para Inclusão da UNESP de Presidente Prudente. Presta assessorias ao MEC, relacionadas à implementação das salas de recursos multifuncionais. Tem experiência em EaD (Ensino a Distância), e atua como Orientador de Turma, no Curso de Pedagogia semipresencial da UNIVESP/UNESP, no campus de Presidente Prudente. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

ROSANE MICHELLI DE CASTRO (ORG.)

Pedagoga (1995), Mestre (2000) e Doutora (2005) em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, pela Faculdade de Filosofia e Ciências - FFC - Unesp/Marília - SP. Pós-Doutorado (2010) - Fundação Carlos Chagas - SP. Professora Assistente Doutora junto ao Departamento de Didática - FFC-UNESP/Marília. Atua como docente no curso de Graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, ambos da FFC - Unesp/Marília - SP. É membro integrante, na qualidade de pesquisadora - linhas de pesquisa -História da Formação de Professores no Brasil-, -Didática, Currículo e Fundamentos da Educação - e - A pesquisa e a formação do educador-, e na qualidade de Líder do Grupo de Pesquisa - GP FORME - Formação do Educador -, cadastrado junto ao CNPq. Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

GLÁDIS AMÉLIA DE ALMEIDA

Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE

Doutoranda em Educação - Programa de Pós-Graduação, FCT, UNESP de Presidente Prudente, e Docente do Departamento de Educação Física da FCT, UNESP de Presidente Prudente. Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

NEUZA SUELI CORRÊA DA SILVA

Graduada em Pedagogia pela Universidade de Marília (UNIMAR). Especialista em Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.). Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

ROSIMAR BORTOLINI POKER

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

CARINA ESCABORA

Especialista em Atendimento Educacional Especializado (AEE) pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

FABIANA CRISTINA DE SOUZA STESSE

Doutora em Educação Escolar - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP. Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

SIMARA PEREIRA DA SILVA

Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP. Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPEs/MEC.

DENISE CINTRA VILLAS BOAS

Doutoranda em Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica - São Paulo - PUC-SP. Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPEs/MEC.

CLÁUDIA VIVIANE LEANDRO RODRIGUES

Pedagoga e Especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE, UNESP-Marília, Docente de sala de recursos multifuncionais na Rede Municipal de Sorocaba. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPEs/MEC.

ANGÉLICA FURTADO DE ALMEIDA

Pedagoga (2002) pelas Faculdades Integradas Campos Salles. Psicopedagoga (2004) pelo Instituto Nacional de Pós Graduação (INPG) em parceria com a Faculdade Taboão da Serra (FTS). Especialista em Educação Especial e Inclusiva (2009) pela Anhanguera Educacional. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPEs/MEC.

ANA CLÁUDIA FIGUEIREDO FRIZZO

Doutora em Neurociências - FMRP – USP. Docente do Departamento de Fonoaudiologia – FFC – UNESP – Marília. Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPEs/MEC.

ALINE LUIZA DA SILVA BIDÓIA

Especialista em Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.). Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Marília/SP. Discente do Curso de Especialização

em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

PAULO SÉRGIO TEIXEIRA DO PRADO

Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo/USP – São Paulo. Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP – Marília/SP. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

KÉREN HAPUQUE CABRAL DE MARINS

Especialista na área da Educação, Professora de Inglês no Ensino Fundamental na Rede Particular de Ensino (Ibitinga – SP) e Professora Coordenadora do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) na Rede Estadual de Ensino (Ibitinga – SP). Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

ANTÔNIO DOS REIS LOPES MELLO

Professor da Universidade de Marília (UNIMAR). Diretor de Escola EE Bento de Abreu Sampaio Vidal – SEE-SP – Marília. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

RITA DE CÁSSIA OLIVEIRA DA FONSÊCA

Pós-Graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Vale do Jaguaribe – FVJ/CE. Especialista em Atendimento Educacional Especializado, oferecido pela UNESP/MEC. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

CARMEN SILVIA B. F. CARVALHO

Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

ANA PAULA ALMEIDA COSTA

Psicopedagoga e Especialista em Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.).
Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na
Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

SIMONE GHEDINI COSTA MILANEZ

Doutora em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”. Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – SP.
Professora orientadora do Curso de Especialização em Atendimento Educacional
Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/
CAPES/MEC.

SOBRE O LIVRO

Formato:	16X23cm
Tipologia:	Adobe Garamond Pro
Papel:	Polén soft 85g/m2 (miolo) Cartão Supremo 250g/m2 (capa)
Acabamento:	Lombada quadrada e cola P.U.R.
Tiragem:	1.486
Catálogo:	Telma Jaqueline Dias Silveira
Revisão Gramatical:	Posicom
Normalização:	Posicom
Capa:	Posicom
Diagramação:	Posicom
Produção gráfica:	Posicom

2012

Impressão e acabamento
Posigraf

