

# A construção da educação inclusiva



CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES  
MARIA CLAUDIA BRITO  
ROBINSON JANES  
(ORG.)

# A construção da educação inclusiva: enfoque multidisciplinar

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 do 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)

*Prefácio*

Tania Moron Braga (Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília - SP)

*Parecer*

Noemia Ramos Vieira (Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP/Marília - SP)

*Ficha catalográfica*

*Serviço de Biblioteca e Documentação - Unesp - campus de Marília*

C758 A Construção da educação inclusiva : enfoque multidisciplinar / Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes, Maria Claudia Brito, Robinson Janes (org.). – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2012.

184 p. – (Educação especial na perspectiva da educação inclusiva) volume 3  
Inclui bibliografia.

**ISBN 978-85-7983-311-3**

DOI: <https://doi.org/10.3611/2012978-85-7983-311-3.p.7-184>

Fonseca-Janes, Cristiane Regina Xavier. II. Brito, Maria Claudia. III. Janes, Robinson. IV. Título. V. 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 .....	11
<b>CAPÍTULO 1</b>	
Educação Inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar <i>Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes; Maria Cláudia Brito;</i> <i>Robinson Janes</i> .....	15
<b>CAPÍTULO 2</b>	
Práticas de leitura e escrita com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do ensino fundamental: construindo reflexões inclusivas <i>Alexandro Braga Vieira; Renata Barbosa Vicente</i> .....	31
<b>CAPÍTULO 3</b>	
Inclusão: deficiência mental ou intelectual e o uso dos jogos <i>Vilma Rodrigues Gomes da Silva; Edwaldo Costa</i> .....	47
<b>CAPÍTULO 4</b>	
Inclusão de um aluno com deficiência física no ensino fundamental: percepção do professor <i>Eliane Bruzon Sebastião de Faria; Luciana Ramos Baleotti</i> .....	69
<b>CAPÍTULO 5</b>	
Análise da constituição do texto surdo em l2: um desafio para o professor <i>Juliana Gessi Gomes; Valéria Vendrame</i> .....	85
<b>CAPÍTULO 6</b>	
A construção do instrumento avaliativo portfólio para acompanhamento do processo de desenvolvimento escolar dos alunos inclusos <i>Marina Carvalho da Silva Gracino; Danila Faria Berto</i> .....	103

## CAPÍTULO 7

Atendimento Educacional Especializado para alunos com baixa visão

*Selma Maria Cotrim Pezzuto; Eder Pires de Camargo* ..... 119

## CAPÍTULO 8

A avaliação diagnóstica de alunos com suspeita de deficiência intelectual em uma escola municipal

*Ana Paula Almeida Costa; Simone Ghedini Costa Milanez*..... 143

## CAPÍTULO 9

Altas habilidades: conhecendo as necessidades especiais dos alunos com superdotação no processo de ensino-aprendizagem

*Roberta Karina Tavares; Mario Ferreira de Castro* ..... 159

Sobre os autores..... 179

## 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

A Construção da Educação inclusiva, não é uma proposta recente. Dada a sua complexidade e importância esta construção não tem ocorrido na velocidade que atenda às necessidades e desejos. Os elementos responsáveis para se implementar uma educação inclusiva, são até bem conhecidos, debatidos e continuam a despertar interesse dos estudiosos. Dentre eles, destacamos a manutenção de recursos da Educação Especial, como uma condição necessária para a construção desse sistema inclusivo. Por esse ângulo a obra de construção parece lenta mas não está parada.

A prova de seu avanço pode ser constatada nesse livro. O leitor poderá inspecioná-la e verificar resultados da implementação das diretrizes e ações para reorganização do Atendimento Educacional Especializado. Trata-se de trabalhos produzidos no curso de formação continuada para professores em Atendimento Educacional Especializado, projeto que muito pode contribuir e possibilitar aos profissionais rever suas práticas à luz de referenciais pedagógicos da inclusão.

A riqueza do material está em que os capítulos reúnem informações que podem orientar o atendimento educacional especializado nas áreas da deficiência intelectual, sensorial, física e altas habilidades. Os temas extraídos da prática e afinidades dos autores que atuam nas áreas da Educação e Saúde ilustram formas de identificação do aluno com necessidades especiais e suas peculiaridades, mudanças de concepções e atitudes, exame de algumas práticas de ensino e aprendizagem e em

particular de avaliação. A reunião de áreas permite lembrar o significado da interdisciplinaridade, a necessidade de diálogo e intercâmbio de conteúdos e métodos. A leitura despertará para a promoção de mudanças tanto de educadores de sala regular quanto os educadores especiais no sentido do trabalho cooperativo e interdisciplinar.

E assim, com essa publicação foi dado mais um passo, pois à medida que se direciona o foco à formação de professores para Atendimento Especializado amplia-se a colaboração com a construção da proposta de inclusão escolar.

*Tania Moron Braga*  
*Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília - SP*

## Apresentação

O livro *A construção da Educação Inclusiva: enfoque multidisciplinar* é uma obra que reúne trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos por docentes e discentes do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE, da Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília, São Paulo. Os textos foram avaliados pela equipe de docentes e colaboradores como os melhores trabalhos realizados no curso.

A coletânea está organizada em nove capítulos, que apresentam diversos temas relacionados à Educação Especial e Inclusiva, a partir do ponto de vista de profissionais que atuam em áreas da Saúde e da Educação.

O primeiro capítulo foi elaborado pelos organizadores do livro e aborda aspectos teóricos e conceituais relativos à questão da Educação Inclusiva e à importância da Educação Especial, para sua concretude. Na sequência, apresentam-se os capítulos referentes aos trabalhos desenvolvidos no curso acima referido.

No capítulo 2, Alexandre Braga Vieira e Renata Barbosa Vicente buscam investigar as práticas de leitura e de escrita efetivadas com alunos com deficiência intelectual matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para tanto, envolveram-se professores de ensino comum e de Educação Especial de uma escola pública de Vila Velha – ES. Os autores destacam a ação coletiva, a ascensão da escola como espaço de formação e a possibilidade de articulação de práticas de leitura e de escrita

para o envolvimento dos alunos com deficiência intelectual nos trabalhos realizados em sala de aula.

No capítulo 3, Vilma Rodrigues Gomes da Silva e Edwaldo Costa apresentam um estudo sobre o papel da educação na formação humana, a inclusão, a deficiência intelectual e o uso dos jogos. Os autores apontam que o professor muitas vezes terá que repensar o currículo existente e utilizar os jogos também como práticas pedagógicas que favorecem a educação.

No capítulo 4, Eliane Bruzon Sebastião de Faria e Luciana Ramos Baleotti investigaram a percepção que o professor tem acerca de quem é o aluno com deficiência física, enfatizando seu conhecimento e suas dificuldades em seu processo de escolarização. Os resultados mostraram que, apesar das dificuldades relatadas, a professora participante do estudo revelou percepção clara e coerente do que seja a educação inclusiva, buscando adaptar as demandas do meio para atender às necessidades educacionais de seu aluno.

No capítulo 5, Juliana Gessi Gomes e Valéria Vendrame abordam estudo sobre o trabalho de aprendizado da língua portuguesa – como segunda língua (L2) –, por alunos surdos no Distrito Federal. Os autores relatam que os vestígios da Libras (primeira língua –L1) nos textos surdos em língua portuguesa (L2) mais comuns são: ausência de artigos ou sua utilização inapropriada; conjugação inadequada dos verbos; omissão dos elementos de ligação e inadequações da concordância nominal. Além disso, as técnicas diversificadas de correção textual dos docentes resultam numa intervenção eficaz na aquisição e aprimoramento da escrita em língua portuguesa (L2) por surdos e em uma estratégia que minimiza os vestígios da Libras (L1), na reescrita textual.

No capítulo 6, Marina Carvalho da Silva Gracino e Danila Faria Berto discorrem sobre o processo da educação inclusiva e enfatizam a importância da avaliação por meio do portfólio. Argumentam ainda que a elaboração do portfólio individual do aluno, como estratégia avaliativa, possibilita ao educador acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante, vinculando as situações socioafetivas às cognitivas e oportunizando condições de observação, registro e reflexão.

No capítulo 7, Selma Maria Cotrim Pezzuto e Eder Pires de Camargo discutem o processo de inclusão dos alunos com baixa visão no ensino regular, da rede municipal da cidade de Araçatuba. Argumentam que a pesquisa realizada possibilitou um panorama do atendimento educacional especializado com alunos de baixa visão e o levantamento das principais necessidades educacionais desse alunado.

No capítulo 8, Ana Paula Almeida Costa e Simone Ghedini Costa Milanez caracterizam o procedimento de avaliação utilizado para o diagnóstico de alunos com suspeita de deficiência intelectual em uma escola pública e investigam as dificuldades que ocorrem durante esse processo.

No capítulo 9, Roberta Karina Tavares e Mario Ferreira de Castro abordam o tema das altas habilidades/superdotação como uma área da Educação Especial. Discutem a evolução conceitual do tema. Focalizam ainda as características peculiares que permitem a identificação de alunos portadores de altas habilidades/superdotação, bem como revogam os mitos que circundam esse universo.

*Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes*  
*Maria Cláudia Brito*  
*Robinson Janes*  
Organizadores



# Capítulo 1

## Educação Inclusiva Em Questão: Aspectos Teóricos E Abordagem Multidisciplinar

*Cristiane Regina Xavier Fonseca-Janes*  
*Maria Cláudia Brito*  
*Robinson Janes*

### INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem caráter introdutório no livro em que se insere, e possui, portanto, o objetivo de abordar questões gerais relativas à educação inclusiva e apresentar algumas considerações sobre o enfoque multidisciplinar e colaborativo, no contexto educacional.

A literatura especializada aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino. A educação inclusiva, para Mittler (2003, p.34), é “[...] baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos”, respeitando, ainda, as diversidades cultural e social, as questões de gênero, as diferenças de etnia e o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. Em

acrécimo, segundo esse autor, tal reforma educacional garante o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema educacional, oferecendo estratégias para se impedir a segregação e o isolamento de todos os alunos.

A educação inclusiva é mais do que a retirada dos obstáculos que impedem todos os alunos de frequentarem a escola regular. É, antes de tudo, um processo dinâmico sem término, já que não é um mero estado de mudança, mas um processo de reestruturação educacional, tanto no âmbito organizacional, quanto no âmbito pedagógico. Ou seja, ainda está em estado de mudança e passível de transformações, de re-significação (MITTLER, 2003) e de conceituações.

A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. No âmago dos pressupostos da educação inclusiva, sugere-se que, ao conviver com as diversidades, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, mesmo que, inicialmente, esse ambiente seja discriminatório ou excludente, pois, ao interagir com as diferenças, pode-se instituir a respeitabilidade mútua. Entretanto, o aluno com deficiência não deve apenas ser inserido na escola, mas fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão escolar e pela inclusão social. Para se atingir a meta de implementar uma educação inclusiva, são necessários gestores e docentes comprometidos, moralmente e efetivamente, com essa proposta de reforma educacional, com a reestruturação e com a renovação de suas unidades de ensino. Cabe também, a esta unidade, a formação continuada do seu corpo docente em metodologias de ensino nas quais se privilegiem uma abordagem de ensino progressista (MITTLER, 2003).

Com esses passos, estaríamos próximos de uma educação inclusiva, cujo resultado seria um sistema educacional fortalecido, eficiente, com qualidade de ensino e que garantiria o acesso e a permanência de todas as crianças. Alguns teóricos argumentam que o ensino regular não está preparado para receber os deficientes. Ora, se a educação inclusiva é percebida como uma mudança de mentalidade, visando a uma sociedade mais humana e justa, então ser deficiente é uma das inúmeras diversidades que precisa ser respeitada, assim como os demais grupos minoritários. O que está em questão não é ser deficiente ou não, mas o compromisso de todo educador que busca a construção de uma sociedade democrática e,

consequentemente, de um sistema educacional democrático. Esse ideal de sistema educacional deve primar por uma educação de qualidade e acessível a todas as pessoas, respeitando-as e auxiliando-as na necessidade específica, para que a relação ensino e aprendizagem se concretize. Com essa perspectiva, a rede regular pública de ensino responsável pela educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – deve oferecer qualidade de ensino. O êxito para tal educação:

[...] é nossa disposição para visualizar, trabalhar e conseguir uma rede regular que se adapte e dê apoio a todos. Todos os alunos, incluindo os rotulados como alunos com deficiência [pobres, ricos, negros, dentre outros], querem estar em uma rede regular que satisfaça às suas necessidades e na qual se sintam bem-vindos e seguros. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 434).

Omote (2005), baseado em Stainback e Stainback e analisando o processo histórico e pragmático da educação inclusiva, salienta que o sistema educacional brasileiro está procurando incorporar estratégias para uma educação que atenda a todos os alunos. Ainda segundo o autor, a educação inclusiva almeja, antes de tudo, um trabalho educacional voltado para a diversidade. Para Omote, os defensores da educação inclusiva destacam inúmeros benefícios para a comunidade escolar que possivelmente irão se estender à sociedade.

Conforme Omote (2004b, p. 299), a busca pela inclusão sempre fez parte da história da humanidade. Entretanto, por volta dos anos 1990, a construção da sociedade inclusiva transformou-se “[...] em um imperativo moral”, intensificado pelos defensores dos direitos humanos. Para esse autor, ao se pensar em uma comunidade escolar inclusiva, reflexo de tal imperativo, deve-se contar não apenas com soluções didático-pedagógicas, mas também com:

[...] outras medidas e arranjos, cientificamente fundamentados, que possibilitem o convívio e a co-ação, por parte das pessoas com as mais variadas diferenças, em principais situações e atividades da vida diária, de modo que favoreçam a realização e o desenvolvimento de todos que delas participam. (OMOTE, 2004b, p. 302).

A educação inclusiva, para Omote, implica mudança de mentalidade, que perpassa por mudanças nas concepções educacionais pautadas na padronização “[...] de capacidades individuais de realização” (OMOTE, 2005, p. 35), do ensino tradicionalista, verbalista ou bancário (FREIRE, 1982, 1987), para aquelas abordagens que respeitem as diversificadas diferenças, “[...] reconhecendo nelas a oportunidade de aprendizagem de todos” (OMOTE, 2005, p. 35). Todavia, de acordo com Omote, para conseguirmos essa educação, não devemos partir de decretos e vontade de uma minoria; a educação inclusiva só será possível a partir de uma sociedade inclusiva, a qual muito tem a trilhar, ainda, para alcançar seus objetivos.

A literatura sobre a história e a filosofia da educação brasileira já apontaram inúmeros momentos de exclusões ocorridas pelos agentes do sistema educacional (ABREU, 2000; COTRIM, 1989; FARIA FILHO, 2000; FREIRE, 1989; GADOTTI, 1994; LIBÂNEO, 1998; LOPES; GALVÃO, 2001; NAGLE, 1977; PAIVA, 2000; SAVIANI, 2000; XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994; WEREBE, 1971). Hoje, ainda convivemos com diversificadas formas de exclusão social e escolar, mas, como enfatiza Omote, precisamos de um novo homem – e esse “homem novo” pode ser construído e formado na escola, preferencialmente numa escola que saiba aceitar, saiba conviver com as diversidades e, acima de tudo, esteja aberta a mudanças de atitudes.

De acordo com Omote, essa escola é uma realidade e, como tal, alguns casos de inclusão de crianças com deficiências têm sido relatados. Entretanto, sugere-se que sejam criadas medidas avaliativas científicas para a verificação dos processos de educação inclusiva, visto que, na análise de algumas práticas pedagógicas sobre a inclusão, se percebe a ocorrência de: “[...] (1) uma mera inserção do aluno deficiente em classes comuns a título de inclusão, (2) a migração de deficientes no sentido inverso do que ocorria no passado recente, (3) a institucionalização da normificação e (4) o desvirtuamento de objetivos precípuos da educação escolar”. (OMOTE, 2004a, p. 05).

Assim como Omote (2004a), Bueno (1999), ao discutir a formação e as políticas de inclusão de pessoas com deficiências, argumenta que a efetivação da Educação Inclusiva só será possível se houver avaliações reais da inclusão de forma gradativa, contínua, sistemática e planejada, das

crianças com deficiências nos sistemas de ensino. Para Bueno, a Educação Inclusiva requer modificações profundas no sistema educacional. Essas modificações devem ter como premissa três pontos fundamentais: (1) entender os processos de exclusão, arraigados no sistema educacional brasileiro, ao longo da constituição de sua própria história; (2) as modificações no sistema educacional não podem apenas ser decretadas legalmente, pois “[...] demandam ousadia, por um lado, e prudência, por outro” (OMOTE, 2004a, p. 24); e (3) as políticas educacionais sobre a educação inclusiva devem ser gradativas, contínuas, sistemáticas e sobretudo bem planejadas.

Ainda em vista da inclusão, Peterson (2006) relata como tem sido percebido esse processo, nos Estados Unidos. Desde a promulgação das leis de 1975 e 1997 e da emenda de 2004, “[...] as escolas públicas dos EUA têm sido obrigadas a incluir alunos com deficiência ao máximo possível em classes de educação geral onde eles possam estudar com pares não deficientes ao invés de passarem a maior parte de seu dia em classes segregadas” (p. 03). Mesmo as escolas tendo sido obrigadas a aceitar as crianças com deficiência, muitas exclusões foram realizadas, porém, durante essa trajetória, procurou-se fortalecer o sistema de ensino. Para a efetivação dos programas de inclusão, nos Estados Unidos, existem “[...] conexões entre programas universitários de preparação de professores com sucesso de inclusão nas escolas” (PETERSON, 2006, p. 3-4), e as universidades têm papel primordial na formação de docentes capacitados para conseguirem atingir as estratégias necessárias nos programas de inclusão, no caso específico desse projeto, das pessoas com deficiência. Na visão de Peterson (2006), é de extrema importância a formação do “educador geral” e do “educador especial” para a eficiência dos programas de “inclusão colaborativa” a todo sistema de ensino. No programa de inclusão colaborativa, tanto os educadores de sala regular quanto os educadores especiais trabalham de forma cooperativa, com a participação de uma equipe interdisciplinar, alunos, famílias e agências comunitárias.

Nesse programa americano, a inclusão é percebida não apenas como uma “integração física”, mas como social e instrucional. Esse programa evidencia a necessidade de o “educador geral” ser responsável por ensinar os saberes sistematizados e acumulados, ao longo da história,

a todos os alunos; no entanto, os americanos contam com o Programa de Educação Individualizada, no qual os alunos com deficiência, além de aprenderem nas salas de aula regular, são atendidos nas salas de recurso com o apoio do professor especializado.

Gardau e Develay (2005), ao estudarem o processo de inclusão escolar no sistema educacional francês, demonstram que o pedagogo bem preparado é uma das ferramentas fundamentais a fim de que não apenas o processo de inclusão ocorra, mas também o próprio processo de humanização. Segundo esses autores, o destaque para a efetivação da Educação Inclusiva recai sobre o pedagogo, pelo fato de ser o profissional responsável pela mediação educacional, uma vez que na sala de aula ele antecipa o processo de ensino-aprendizagem por meio de estratégias de ensino, respeitando o processo de construção dos conceitos científicos de seus alunos.

Podemos notar, nesse programa, a necessidade da formação dos professores especialistas para atender a algumas necessidades específicas próprias de algumas deficiências, tanto para o apoio do professor de classe regular, como para a sala de recurso.

No caso brasileiro, vemos um sentido inverso a essa política, já que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, responsável pela formação do profissional que irá trabalhar com a Educação Infantil, com o Ensino Fundamental e na Gestão Escolar, eliminaram a formação por habilitações. As habilitações, até então, eram as responsáveis pela formação específica em diversificadas áreas do conhecimento. A reestruturação do Curso de Pedagogia introduziu algumas disciplinas sobre educação inclusiva. Contudo, a experiência tem demonstrado que essas inserções de disciplinas não são suficientes para preparar o profissional comprometido em elaborar estratégias específicas à efetivação do processo de ensino e aprendizagem de *todos os* alunos. Essa deficiência também foi verificada em pesquisa relacionada à inserção de uma disciplina sobre a Educação Especial no Curso de Educação Física (GOMES; DUARTE, 2009).

De acordo com Bueno (1999), a formação do novo educador do século XX requer: (1) políticas de formação docente que efetivem a qualificação dos professores do ensino fundamental; (2) modificar a visão de especialistas apenas centrada na deficiência e fornecer a ampliação

dos conhecimentos pedagógicos; (3) oferecer os conhecimentos sobre as especificidades das deficiências aos professores da rede pública; e (4) oferecer formação para se trabalhar nas salas de recursos.

Pesquisas realizadas sobre a formação de educadores (FONSECA-JANES, 2006, p. 191) evidenciam que os futuros profissionais da educação estão enfrentando problemas, primeiramente de ordem conceitual, porque estão entendendo educação inclusiva como a “[...] colocação de deficientes na sala de aula”.

Segundo Peterson (2006), para a eficácia de programas que possam de fato incluir pessoas com deficiência à rede de ensino, deve-se garantir a formação do especialista em educação especial, tendo em vista que os “[...] professores de educação especial totalmente qualificados são imprescindíveis para a efetiva implementação de programas de inclusão para alunos com deficiência”. (PETERSON, 2006, p.06).

Balboni e Pedrabissi (2000), ao examinarem as atitudes sociais de professores italianos em relação à inclusão de estudantes com deficiência mental na escola regular, ressaltam que o professor da Educação Especial tem atitudes mais favoráveis aos alunos com deficiência comparativamente com seus pares de professores sem essa formação.

Nos Estados Unidos, na última década, houve uma redução da formação desses especialistas em educação especial. E os professores de “educação geral” demonstram não serem formados para trabalhar e garantir o processo de ensino-aprendizagem de crianças com alguma deficiência inseridas em suas salas regulares. Essa constatação foi igualmente feita por Fonseca-Janes (2006), ao estudar o ponto de vista dos estudantes do curso Normal Superior. A autora percebeu que 90% dos participantes afirmam a ineficiência da formação para se trabalhar com as deficiências na rede regular de ensino.

Gomes e Barbosa (2006, p.85-100), ao investigarem a inclusão de um aluno com paralisia cerebral em uma sala de aula, indicam que 37,5% dos sujeitos apontaram como sendo o maior problema para inclusão desse aluno a “formação deficitária dos docentes”, seguida pelo excesso de alunos na sala de aula (17,5 %). Para alguns professores participantes dessa pesquisa, a educação inclusiva é antes uma possibilidade de interação social

do deficiente do que a relação de ensino-aprendizagem. Conforme esses autores, apenas participar de palestras não faz as atitudes dos professores diferirem com relação à criança com paralisia cerebral.

Sant'Ana (2005), ao analisar as concepções de dez professores e seis diretores de escolas públicas sobre o conceito de inclusão escolar, sublinha como uma das principais conclusões estar o conceito de inclusão escolar associado aos princípios de integração. Para a autora, os professores da rede de ensino “[...] estão cientes de não estarem preparados para a inclusão, não aprenderam as práticas educacionais essenciais à promoção da inclusão e precisariam do apoio de especialistas” (SANT’ANA, 2005, p. 233).

Esses relatos parecem ser indicativos de que não basta apenas oferecer cursos e palestras, como verificamos em alguns cursos de licenciatura ou em alguns cursos de formação oferecidos por secretarias estaduais e municipais, pois nos parecem ser apenas medidas paliativas. Talvez isso seja o melhor a ser realizado no momento, todavia, não devemos parar por aí. Devemos, como pesquisadores e profissionais de uma área específica do conhecimento, ousar um pouco mais e fazermos propostas que, a longo prazo, tragam melhores soluções para a concretização de nossa utopia educacional, ou seja, oferecer educação de qualidade ao sistema de ensino brasileiro.

Oliveira (2009a, p. 257) anuncia que uma das possibilidades para a melhoria da qualidade de ensino nos sistemas educacionais, no viés da Educação Inclusiva, é a formação de “[...] profissionais competentes e qualificados”, em especial os professores de educação especial, para potencializar o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Assim como Fonseca-Janes (2006), Oliveira (2009a) afirma que as expressões *Educação Especial* e *Educação Inclusiva* têm sido percebidas, equivocadamente, como sinônimas. Para Fonseca-Janes, essa confusão conceitual pode ter inúmeras variáveis, desde o próprio processo de formação de um conceito até os fatores ideológicos que constituem os discursos de formação de professores nas políticas educacionais. Na perspectiva de Oliveira (2009a), essa confusão conceitual pode estar sendo gerada pelas formas como as políticas públicas têm sido realizadas, no sistema educacional brasileiro.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009, p. 35) apontam que o cenário atual de constantes introduções de reformas educativas não é algo exclusivamente do sistema educacional brasileiro, mas uma tendência internacional advinda “[...] de necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas”. O objetivo principal dessas reformas é a busca de qualidade para o sistema educacional, por meio das mudanças nos currículos, na gestão dos sistemas, na avaliação dos sistemas educacionais e na profissionalização do professor.

Esses autores entendem que, nessa busca de uma educação de qualidade, há uma tendência mundial em considerar o professor como o agente principal para a transformação da escola e dos sistemas escolares. Nesse contexto, o professor atuaria para além de uma sala de aula. O professor assumiria o papel de “[...] membro de uma equipe de docentes, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009 p. 37), com responsabilidades tais como: ser um agente ativo, cooperativo e reflexivo de uma equipe, com clareza em suas concepções, expondo suas vivências escolares cotidianas e, acima de tudo, com participação no projeto político-pedagógico da escola.

E é esse profissional que está sendo exigido para trabalhar com a educação, na perspectiva da Educação Inclusiva (STAINBACK; STAINBACK, 1999; MITTLER, 2003). Para a efetivação dos objetivos das políticas de inclusão, é indispensável a formação de recursos humanos especializados, com já afirmaram Paulon, Freitas e Pinho (2005), ao estudarem as redes de apoio.

Concordamos com Baleotti (2006), quando enfatiza ser os serviços especializados oferecidos pela Educação Especial necessários para a efetivação de uma Educação Inclusiva. Sabemos que a existência de recursos não segrega ou discrimina o seu usuário, mas o mau uso que se faz dele, como foi demonstrado por Omote (2000). Além disso, é oportuno lembrar que o professor especialista é um recurso humano capacitado em áreas específicas do sistema educacional.

Oliveira (2006), com um olhar direcionado aos processos de exclusão social próprios do sistema capitalista, frisa existirem igualmente

comprometimentos de tal gravidade, necessitando-se, no processo de aprendizagem, “[...] de métodos e recursos altamente especializados” (OLIVEIRA, 2006, p. 266), sendo que muitas vezes esses métodos e recursos não estão disponíveis na escola.

Baleotti (2006), Omote (2000), Baglieri e Knopf (2004) alertam que devemos atentar para a falsa premissa da igualdade dos termos *diferenças* e *deficiências*, já que, em alguns casos de deficiências, o grau de comprometimento é o fator impeditivo de o indivíduo poder frequentar uma sala de aula do ensino regular. Como exemplo, mencionamos o de uma criança com macrocefalia e com hidrocefalia grave associada. Uma criança acometida com tal deficiência necessita de um cateter e enfermeiros em vigília constante, para que possa se manter viva. Reiteramos o apontamento de Baleotti (2006, p.31) para a necessidade de sermos cautelosos ao defender a inclusão, cuidando “[...] para não enxergarmos de forma homogênea a diferença que existe entre os diversos grupos de deficientes”.

Baleotti (2006), apoiada em Omote (2001), ressalta a necessidade de compreender que “[...] a idéia de educação inclusiva não está simplesmente na questão da mudança de terminologia ou de linguagem.” (BALEOTTI, 2006, p.41), mas na mudança de concepções, pelas quais as pessoas deficientes são percebidas como sinônimo de pessoa fadada ao fracasso educacional.

O conceito da Educação Inclusiva, sob a ótica da formação de conceitos de Vigostsky, parece-nos um termo em processo de significações, portanto, em construção social, imerso em práticas discursivas tendendo a se estabilizar. O mesmo comparativo podemos fazer com relação à expressão *Educação Especial*, concebida como uma modalidade de ensino que permeia “[...] todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular”. (BRASIL, 2008, p. 16).

Afirmamos ser as mudanças de terminologia, mesmo aparentando roupas novas em velhas práticas, a possibilidade de uma nova essência, dependendo do direcionamento efetuado na sua construção. A modificação para uma nova essência no conceito de Educação Inclusiva depende, em

parte, dos pesquisadores das áreas da Educação e da Educação Especial. Esse conceito pode receber um novo sentido, nas práticas sociais em que se insere, podendo resultar em mudança de ações, atitudes, comportamentos, crenças, e concepções, culminando, talvez, no processo de humanização e emancipação, dos seres humanos, característico de uma sociedade inclusiva.

Torezan e Caiado (1995), ao questionarem se as classes especiais deveriam ser mantidas, ampliadas ou extintas, destacam ser os problemas das concepções e das crenças equivocadas dos professores, sobre o aprender e o ensinar, fatores que contribuíam para a segregação dos alunos com problemas de aprendizagem em sala de aula, resultando no encaminhamento dos alunos às antigas salas especiais. As autoras propõem, para amenização dos problemas de discriminação/segregação, a necessidade de direcionarmos esforços “[...] para promover alterações de concepções”, ao invés de extinguir “[...] um serviço público já existente” (TOREZAN; CAIADO, 1995, p. 33).

Conforme Omote (2000, p. 59), a criação de um sistema educacional inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos deve contar “[...] com o conjunto de recursos educacionais, tanto de ensino especial quanto de ensino comum. A manutenção de recursos da Educação Especial é condição necessária para a construção desse sistema [...] inclusivo”.

Hoje, a área da Educação Especial já tem claramente definido e registrado em documentos oficiais o seu papel no contexto de uma Educação Inclusiva, como o de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, além de orientar os sistemas de ensino de forma a garantir a efetivação da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Para a garantia da inclusão, é de responsabilidade dos pesquisadores, estudiosos e docentes da Educação Especial a fiscalização de algumas modificações a ser realizadas nos sistemas de ensino, tais como: (1) garantia de efetivação da participação e da aprendizagem dos alunos com deficiência; (2) continuidade de estudo em níveis posteriores àquele em que está; (3) transversalidade dos recursos específicos da Educação Especial na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação Superior; (4) oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE;

(5) formação de professores para atuarem no AEE; (6) formação de demais profissionais; (7) participação da família e da comunidade na efetivação da proposta; (8) diversificadas formas de acessibilidade – arquitetônica, transporte, mobiliários, comunicação e informação; e (9) articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Como é possível perceber, temos muito por fazer para efetivação dessa nova escola, uma escola que necessita dos profissionais formados nas habilitações do Curso de Pedagogia. Salientamos que compreendemos a Educação Inclusiva como uma educação de qualidade que deve ser oferecida pelo sistema educacional a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando para isso recursos, métodos de ensino, estratégias de ensino e, sobretudo, recursos humanos capacitados que atuarão como docentes na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental e como os gestores dos Sistemas de Ensino.

Nessa compreensão de Educação Inclusiva, a escola tem papel fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. E, para isso, o que de fato o sistema educacional necessita, além de uma política educacional comprometida com a qualidade de ensino, é de um profissional bem formado em todas as modalidades de ensino. Esse profissional não deve apenas ter acesso à informação sobre a Educação Inclusiva, mas que seja um sujeito histórico e transformador de sua prática pedagógica. Um profissional que reflita sobre o seu papel como educador e seja capaz de perceber quando suas atitudes começam a se cristalizar, para assim poder mudá-las. Um profissional aberto a tais mudanças são as maiores premissas para a efetivação de qualquer prática educativa inclusiva.

Nesse contexto, destacam-se as contribuições que um enfoque multidisciplinar e colaborativo pode trazer, no sentido de oferecer um suporte mais amplo a alunos, professores, familiares e a toda a comunidade. Não se trata de exigir que a escola exerça papéis que não cabem a ela, mas sim de agregar conhecimentos na busca de formar um professor mais capacitado e promover o importante intercâmbio entre Saúde e Educação, ainda tão truncado na realidade brasileira.

Conforme Glat et al. (2006), embora Educação e Saúde sejam áreas indissociáveis no atendimento a pessoas com necessidades especiais,

especialmente com deficiências ou demais condições orgânicas que afetam a aprendizagem e o desenvolvimento global (na prática cotidiana, observa-se, de modo geral, pouca integração entre os profissionais da Saúde, de um lado – médicos, enfermeiros, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais etc. –, e os profissionais da Educação (principalmente os professores), de outro, quer no que tange à prestação de serviços, quer quanto às políticas públicas ou à formação acadêmica e profissional.

Cada vez mais se tem aludido ao princípio de que os professores não devem trabalhar sozinhos, mas em equipes que apresentem propostas, cujas funções tenham objetivos comuns para melhorar a escolarização de todos os alunos (FONTES, 2009). No Brasil, o cenário que se observa é que o trabalho das equipes comumente inclui profissionais que atuam individualmente, distantes do ideal de uma equipe integrada e colaborativa, que tem como objetivo comum atender às necessidades de alunos e seus familiares. Glat et al. (2006) ressaltam que, mesmo considerando que o atendimento a pessoas com deficiências, na maioria dos casos, pressupõe um trabalho de natureza multidisciplinar, verifica-se, com frequência, uma fragmentação de serviços, com cada profissional considerando sua área prioritária, até quando atuam no mesmo espaço institucional.

A equipe multidisciplinar pode ser definida como um grupo de pessoas com contribuições distintas, com um método compartilhado frente a um objetivo comum (ZURRO; FERREROX; BAS, 1991). Segundo os autores, cada membro da equipe assume claramente as suas próprias funções, assim como os interesses comuns do coletivo, e todos os membros compartilham as suas responsabilidades e seus resultados.

Contudo, a existência de uma equipe multidisciplinar ou multiprofissional não garante que o trabalho desenvolvido seja integrado ou interdisciplinar, pois não basta que um grupo de profissionais se reúna para discutir um caso, cada um apresentando sua visão e o tipo de atendimento a ser prestado ao cliente (GLAT et al., 2006). De acordo com os autores, para que se possa causar um impacto real no desenvolvimento do indivíduo, é preciso que, a partir dos diferentes olhares e avaliações sobre o caso, se trace uma estratégia de atendimento integrada e se estabeleçam, conjuntamente, as prioridades terapêuticas e educacionais.

Além disso, a ausência de diálogo entre a Saúde e Educação é também sentida, intensivamente, em termos sistêmicos na formulação das políticas e ações governamentais, que se apresentam, muitas vezes, desconectadas, replicadas ou até mesmo superpostas.

Machado e Almeida (2010) observam que, no ensino colaborativo, as estratégias desenvolvidas conjuntamente têm potencial para melhorar a qualidade do ensino regular. Os pesquisadores sublinham que o ensino colaborativo, do ponto de vista dos envolvidos, possibilita a reflexão da prática pedagógica, pela professora, e torna-se importante considerar a implementação de estratégias colaborativas em futuras pesquisas, as quais poderão, por sua vez, subsidiar Políticas Públicas.

Por fim, destaca-se aqui a importância do enfoque multidisciplinar e colaborativo na análise e na construção de uma educação efetivamente inclusiva, em que os envolvidos assumam sua responsabilidade e cultivem o respeito e a cooperação frente aos colegas, no desenvolvimento de melhor qualidade diante das complexas situações encontradas no sistema educacional atual, que dificilmente seriam desenvolvidas isoladamente.

## REFERÊNCIAS

ABREU, C. *Capítulos de história colonial: 1500-1800*. 7. ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Publifolha, 2000. 280 p. (Grandes nomes do pensamento brasileiro).

BAGLIERI, S.; KNOPE, J. H. Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, v. 37, n. 6, p. 525-529, nov./dec. 2004.

BALBONI, G.; PEDRABISSI, L. Attitudes of Italian teachers and parents toward school inclusion of students with mental retardation: the role of experience. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, v. 35, n. 2, p. 148-159, jun. 2000. Disponível em: <[http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results\\_single\\_fitPES.jhtml?\\_DARGS=/h...](http://www.vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_fitPES.jhtml?_DARGS=/h...)>. Acesso em: 15 maio 2009.

BALEOTTI, L. R. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

\_\_\_\_\_. 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. 2008. Seção 1.

- BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 3, n. 5, p. 7-27, 1999.
- COTRIM, G. *Educação para uma escola democrática*. São Paulo: Saraiva, 1989.
- FARIA FILHO, L. M. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, E. M. et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 135-150.
- FONSECA-JANES, C. R. X. Educação inclusiva a visão de futuros profissionais da educação. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE, 8., 2006, Marília. *Anais...* Marília: UNESP, 2006. p.183-193. 1 CD-ROM.
- FONTES, R. S. *Ensino colaborativo uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2009.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. 150 p.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 184 p.
- GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987. 160 p.
- GARDAU, C.; DEVELAY, M. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 6, p. 31-45, 2005. Disponível em: <[http://www.reducacao.ulusofona.pt/arquivo\\_revistas/arquivo/Educacao06.pdf](http://www.reducacao.ulusofona.pt/arquivo_revistas/arquivo/Educacao06.pdf)>. Acesso em: 19 jan. 2010.
- GLAT, R. et al. Educação e saúde no atendimento integral e promoção da qualidade de vida de pessoas com deficiências. *Revista Linhas*, v. 7, n. 2, p. 1-16, 2006.
- GOMES, C.; BARBOSA, A. J. G. Inclusão escolar do portados de paralisia cerebral: atitudes de professores do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 12, n. 1, p. 85-102, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998. 200 p.
- \_\_\_\_\_; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: política, estrutura e organização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação, coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).
- LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. O. *História da educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A.. Parceria no contexto escolar: uma experiência de ensino colaborativo para educação inclusiva. *Rev. Psicopedagogia*, v. 27, n. 84, p. 344-51, 2010.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Tradução Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NAGLE, J. A educação na primeira república. In: FAUSTO, B. (Org.). *História da civilização brasileira: o Brasil republicano, sociedade e instituições, 1889-1930*. São Paulo: Difel, 1977. T. 3. V. 2. p. 261-291.

OLIVEIRA, A. A. S. A política de formação de professores para educação especial: a ausência de diretrizes ou uma política anunciada. In: PINHO, S. Z. (Org.). *Formação de educadores: o papel do educador e sua formação*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 257-271.

\_\_\_\_\_. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educativas especiais. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. *O processo de comunicação: capacitação de professores para a inclusão do deficiente no ensino regular*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 255-276.

OMOTE, S. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004a. 211 p.

\_\_\_\_\_. A concepção de deficiência e a formação do profissional em educação especial. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. *Perspectiva multidisciplinar em educação especial*. Londrina: UEL, 2001. V. 2. p. 45-52.

\_\_\_\_\_. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.

\_\_\_\_\_. Classes especiais: comentários à margem do texto de Torezan e Caiado. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 6, n. 1, p. 43-64, 2000.

\_\_\_\_\_. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, 2004b.

PETERSON, P. J. Inclusão nos Estados Unidos: filosofia, implementação e capacitação de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília: ABPEE, FFC/ UNESP Publicações, v. 12, n.1, p. 3-12, 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, PR, v. 10, n. 2, p. 227-234, maio/ago., 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. 122 p. (Polêmicas do Novo Tempo).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 451 p.

TOREZAN, A. M.; CAIADO, K. R. M. Classes especiais: manter, ampliar ou extinguir? *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 2, n.3, p. 31-37, 1995.

WEREBE, M. J. G. A educação. In: BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. (Dir.) *História geral da civilização brasileira: o Brasil monárquico*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971. T.2. p. 366-383.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.

ZURRO, A. M., FERREROX, P., BAS, C. S. *A equipa de cuidados de saúde primários: manual de cuidados primários*. Lisboa: Farmapress, 1991.

## Capítulo 2

# Práticas de Leitura e Escrita com Alunos com Deficiência Intelectual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Construindo Reflexões Inclusivas

*Alexandro Braga Vieira*  
*Renata Barbosa Vicente*

### INTRODUÇÃO

Olha o dever que eu fiz em casa.  
A letra é minha! Fiz tudo sozinho!  
Ficou bom?  
Esse ano eu quero ler e escrever.<sup>1</sup>

A pesquisa aqui proposta nasce de inquietações construídas no transcorrer do Curso de Letras e na atuação como docentes de Língua Portuguesa em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio. Reportar à nossa atuação docente como professores dessa área do conhecimento nos faz recordar os momentos em que nós, professores, nos reuníamos para refletir sobre questões referentes à nossa prática cotidiana. Esses momentos, geralmente organizados em grupos de estudos, planejamentos, reuniões ou

---

<sup>1</sup> Fala de um aluno com necessidades educacionais especiais, matriculado nos anos finais do Ensino Fundamental, em processo inicial de leitura e escrita, ao apresentar sua atividade ao professor de Língua Portuguesa.

conselhos de classe, para nós se configuravam como uma oportunidade coletiva para falarmos sobre nossa atuação, bem como compartilhar nossa satisfação mediante o desenvolvimento dos alunos ou, ainda, dividir nossas frustrações, quando as dificuldades se apresentavam em nossas práticas.

Dentre as inumeráveis questões discutidas, as dificuldades de os alunos se apropriarem dos códigos linguísticos, ou seja, ler e escrever, sempre tinham merecido espaço no debate. Por mais que tentássemos esgotar o assunto e pensar possibilidades de ações, terminávamos os encontros chegando a um denominador comum, isto é, algo necessitava ser feito, pois as práticas implementadas não favoreciam o desenvolvimento dessas competências linguísticas nos estudantes.

Analisando os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs) do Ministério da Educação (MEC), produzido para subsidiar o trabalho com a Língua Portuguesa em escolas de Ensino Fundamental, constatamos que as tensões por nós levantadas, relacionadas com a leitura e a escrita desses sujeitos, podiam ser partilhadas com o documento oficial, que assim sinalizava:

O ensino da Língua Portuguesa tem sido [...] o centro de discussão acerca da necessidade de melhorar a qualidade do ensino no país. O eixo desta discussão no ensino fundamental centra-se, principalmente, no domínio da leitura e da escrita pelos alunos, responsável pelo fracasso escolar que se expressa com mais clareza nos dois funis em que se encontra a maior parte da repetência: na primeira série (ou nas duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, pela dificuldade de alfabetizar; no segundo, por não conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões de linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir. (BRASIL, 1998, p. 17, grifo nosso).

Nós, professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental, pensávamos nos atos iniciais de leitura e escrita como atividades voltadas somente para as práticas de professores alfabetizadores e evidenciávamos a necessidade de recebermos os alunos em processos avançados de leitura e escrita, para acompanhamento dos conteúdos programáticos previstos por nossas disciplinas.

Recordamos também que essas questões, a cada dia, ganhavam mais espaço em nossas reflexões ou conversas. Nos processos de formação preparados pela escola, nos intervalos para recreio ou encontros ocasionais nos

corredores escolares, estávamos sempre discutindo a importância da leitura e da escrita para a “inclusão dos alunos na cultura escolar”, bem como as dificuldades encontradas em suas aquisições e a necessidade de organizarmos contextos diferenciados que favorecessem esse aprendizado. Talvez nos faltasse pensar que “[...] o ensino tem de ser organizado de forma que a leitura e escrita se tornem necessárias à criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 133).

O homem nasce totalmente dependente das condições históricas, e suas funções intelectuais e comportamentais relacionados se desenvolvem na medida da sua interação com o outro, da sua inserção na cultura. Essa inserção na cultura constitui a complexidade da vida do homem, a qual se estabelece sobre duas bases: o uso do instrumento e o uso do signo [...] (BRAGA, 2000, p. 82).

Gradativamente, as questões voltadas para o processo inicial de leitura e escrita eram também levantadas, por nós, professores em atuação nas séries finais do Ensino Fundamental. Era possível verificar nossa tensão em falar sobre os alunos que avançavam para a segunda etapa de ensino com acentuadas dificuldades de aprendizagem quanto à leitura e à escrita. Nossas reações eram plurais, ou seja, questionávamos os critérios adotados para o avanço do aluno, os trabalhos desenvolvidos no processo inicial de alfabetização e concluíamos que nossa formação inicial não nos preparava para a realização de tais trabalhos e que não podíamos nos ater a esses problemas, pois tínhamos conteúdos programáticos definidos a serem trabalhados até o final do ano letivo.

Irritados e ancorados na perspectiva de nossa formação inicial, saíamos dos encontros cientes da impossibilidade de envolvimento desses alunos nas atividades pedagógicas escolares, mediante a falta de apropriação de conhecimentos primários, quer dizer, o ler e o escrever. O dia-a-dia em sala de aula nos fazia voltar atrás e pensar nesses sujeitos. O que fazer? Como ajudá-los? O que nós, professores, precisaríamos saber para criar outros contextos de aprendizagem?

Professores com formação nas diferentes áreas do saber consideravam os atos de leitura e escrita como condição básica para apropriação dos conhecimentos historicamente constituídos, concebendo o domínio desses processos como pré-requisitos para a participação dos

alunos na sociedade letrada. Concomitante a essas reflexões, era evidenciado o desafio encontrado em trabalhar os conteúdos programáticos com alunos que ainda não sabiam, convencionalmente, ler e escrever, tidos pela escola como aqueles que apresentavam necessidades educacionais especiais. Assim sendo, estávamos todos de comum acordo em que:

[...] o desafio que se coloca diante da escola na contemporaneidade é o de proporcionar meios para que os alunos mantenham uma relação significativa com a leitura e a escrita, sendo capazes de buscar no texto os sentidos pessoais que ele é capaz de produzir. (MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Esses debates foram constituindo vários momentos de formação continuada em contexto, pois a equipe pedagógica, presenciando a necessidade de discussão da temática com o grupo, tomou essas ideias como pontos de reflexões nos momentos de planejamento e de formação. Esse contexto foi favorecendo a compreensão de que a alfabetização é um compromisso ético e político que perpassa a ação educativa de todos os professores, começando na Educação Infantil e chegando aos níveis mais elevados de ensino, porque o trabalho com a leitura e a escrita permeia todas as áreas do conhecimento e vai ganhando níveis de complexidade a partir da ampliação da elaboração do pensamento humano.

Esse movimento sempre nos instigou a procurar entender como as práticas de leitura e de escrita eram desenvolvidas por alunos e professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, já que, nessa etapa do ensino, muitos alunos têm os primeiros contatos com esses conhecimentos linguísticos. Somado a esse pressuposto, inquietava-nos pensar como o processo envolvia alunos com deficiência de natureza intelectual, visto que muitos estudantes sem indicativos à Educação Especial chegavam às séries finais do Ensino Fundamental sem muitas afinidades com sua língua materna: por conseguinte, como a situação ocorria na aprendizagem de alunos atravessados por algum comprometimento de ordem cognitiva?

Considerando que os princípios do movimento de inclusão escolar pressupõem que todos os estudantes tenham acesso ao conhecimento e levando em conta o trabalho educativo como uma função privilegiada da escola, cujo objeto específico é o saber, sentimo-nos motivados a realizar esta

pesquisa, com base na seguinte problematização: que práticas pedagógicas para o ensino da leitura e da escrita são desenvolvidas por professores em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de ampliar os processos de alfabetização de alunos com deficiência intelectual?

A opção por principiar esses movimentos com os professores que trabalham diretamente com alunos em processo inicial de alfabetização se justifica pelas experiências desses profissionais com as práticas de leitura e produção de textos, as quais demandam conhecimentos prévios relativos à seleção de material pedagógico, dinâmicas e estratégias significativas de leitura e escrita, bem como conhecimentos linguísticos que estão intimamente associados com a apropriação da língua materna.

Assim, evidenciamos que nossa intenção não consiste em trazer a responsabilização das questões da “alfabetização” somente para os profissionais em atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nem mesmo descartar a parcela de contribuição dos demais educadores nesse processo, mas sim criar conhecimentos para a aquisição da leitura e da escrita para alunos com deficiência intelectual em processos de inclusão escolar.

Nossa opção pela discussão do trabalho com a leitura e a escrita com alunos que apresentam deficiência intelectual em processos de inclusão nos anos iniciais do Ensino Fundamental se justifica pelo fato de considerarmos que, com o avançar dos conhecimentos tecnológicos e a avalanche de informações que se processa, mediante a globalização da economia mundial, participar ativamente da sociedade letrada se configura uma necessidade intrínseca para o acompanhamento do desenvolvimento cultural de uma dada nação.

Dessa forma, atrelamos o domínio da leitura e da escrita à possibilidade plena da participação social, pois é por meio da linguagem que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento e marca seu pertencimento na sociedade da qual faz parte.

Os modos como as pessoas expressam suas vivências, crenças, sentimentos e desejos são suas formas subjetivas de apresentar seus conhecimentos e suas relações com o mundo. São, portanto, as interpretações possíveis no/do interior de seus universos referenciais culturalmente formados. A linguagem tem papel fundador nesse

processo, não só do ponto de vista da construção da singularidade desses sujeitos, mas também da construção das suas marcas de pertencimento a determinado(s) grupo(s). (GOULART, 2006, p. 6).

Nesse sentido, entendendo a língua como um sistema de signos histórico e social que permite ao homem significar o mundo, a si mesmo e a realidade que o cerca, aprendê-la significa aprender não só palavras, mas também seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas interferem no meio social, produzindo cultura.<sup>2</sup> Segundo Morin (2005, p. 35), “[...] a linguagem, surgida ao longo da hominização, é o nó de toda cultura e de toda sociedade humana”.

Temos visto a necessidade de se inserir a criança em espaços significantes da cultura, (re)construindo nas relações sociais novas formas de representação da diferença e dando especial valor à linguagem compreendida como um fenômeno que envolve as dimensões dialógica e ideológica, presentes na pluralidade de vozes que constituem o sujeito. Isto tem impacto direto nos fazeres pedagógicos que devem se orientar por uma perspectiva de abertura para o mundo das produções humanas e nos discursos circulantes no âmbito escolar que devem possibilitar a constituição de subjetividades mentalmente mais saudáveis. (FERREIRA, 2005, p. 145).

Concebendo o homem como ser interativo, social e histórico, que se constitui a partir de sua imersão na sociedade, produzindo cultura, o domínio da linguagem se configura como canal facilitador desse processo, uma vez que, por meio da linguagem, as pessoas podem abrir a sua consciência para sua existência, dando significado à sua subjetividade, abrindo-se e fechando-se para o mundo, conservando, transmitindo e aprendendo os princípios e valores culturais essenciais para sua participação social.

O homem se faz na linguagem que o faz. A linguagem está em nós e nós estamos na linguagem. Somos abertos pela linguagem, fechados na linguagem, abertos ao outro pela linguagem (comunicação), fechados ao outro pela linguagem (erro, mentira), abertos às idéias pela linguagem, fechados às idéias pela linguagem. Aberto ao mundo e expulsos do mundo pela linguagem, somos, conforme o nosso

---

<sup>2</sup> Adotamos por conceito de *cultura* as teorizações de Morin (2005, p. 35) que assim a define: “A cultura é, repitamos, constituída pelo conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, idéias, valores, mitos, que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social [...]”.

destino, fechados pelo que nos abre e abertos pelo que nos fecha.  
(MORIN, 2005, p. 37).

Nesse sentido, inserido no universo da cultura, o homem, por intermédio da linguagem, desenvolve seu pensamento e aprendizagem, constrói quadros de referência cultural, ou seja, teorias, mitos, conhecimentos, arte, concepções, orientações ideológicas, preconceitos, interferindo, sistematicamente, na realidade social que o cerca. Assim sendo, a linguagem exerce um papel relevante na aprendizagem e no desenvolvimento de qualquer habilidade constitutiva da atividade social humana.

Vygotsky relaciona o pensamento e a linguagem, não havendo, para ele, possibilidades de desenvolvimento cognitivo fora da linguagem, nem linguagem sem a mediação, necessariamente, entre o mundo cultural e o biológico (PADILHA, 2005).

Logo, adotando o domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística para conservar e transmitir às gerações futuras o capital cultural necessário para sua inclusão social, entendemos que o compromisso social da escola, no processo de utilização da língua materna, centra-se em criar contextos em que os alunos possam empregar a língua de modo variado, produzindo efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita, assumindo a linguagem como processo constituinte de seu processo de formação.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência de assumir-se. Assumir-se como um ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto [...] (FREIRE, 1996, p. 41).

A prática educativo-crítica, pautada na produção da linguagem como constitutiva do ser humano e de suas relações, tem por princípio trabalhar as questões da linguagem como processos de interação verbal, concebendo a língua como “[...] conjunto de variedades utilizadas por um

grupo social, de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua se engaje”. (BAKHTIN, 2003, p. 57).

Dessa forma, o objeto de análise e de ensino da língua centra-se no enunciado, o ato de fala no contexto linguístico e extralinguístico, o que requer que seu estudo, na escola, esteja vinculado ao uso que se faz dela, na sociedade. Nessa perspectiva, o ensino da língua materna deve ser produtivo, reflexivo, num processo contínuo, devidamente planejado e sistematizado previamente.

Para a realização de um trabalho sistemático e contínuo de ensino da língua, torna-se necessário que a escola defina os objetivos a serem alcançados e os conteúdos a serem ensinados, tendo como referência a realidade social em que os estudantes estão inseridos e o uso social que eles fazem da linguagem, para seus processos de interação verbal.

Dessa maneira, entendemos a interação verbal como um processo de construção de sentidos pelos falantes, com base em escolhas de formas linguísticas adequadas à situação, ao momento e à necessidade enunciativa. O conhecimento da linguagem e do seu funcionamento é resultado de situações de interação verbal entre interlocutores, em diferentes situações de comunicação.

Adotando essas questões para reflexão e reportando-nos ao movimento de inclusão social que começou a ganhar sustentação político-ideológica a partir das últimas décadas do século XX e que ganhou espaço para discussão e reflexão nos cotidianos escolares, pela via da inclusão escolar, sentimos necessidade de fortalecer as discussões acerca do compromisso social da escola em propiciar aos sujeitos que a procuram possibilidades para aquisição da leitura e escrita. Para tanto, acreditamos ser necessário romper com práticas e trabalhos pedagógicos tradicionais, comuns nos cotidianos escolares, que deflagram processos visíveis de exclusão escolar e considerar que:

A democratização da escola [...] trouxe em seu bojo outra clientela e com ela diferenças dialetais bastantes acentuadas. De repente não damos aulas só para aqueles que pertencem aos grupos sociais privilegiados. Representantes de outros grupos estão sentados nos bancos escolares. E eles falam diferente. E “a começar do nível mais elementar de relações com o poder, a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso

para bloquear o acesso ao poder” (Gnerre, M. 1978, p. 59), ela serve também para romper o bloqueio: dominar os mesmos instrumentos de poder dos dominantes é uma forma de acesso e rompimento deste poder. (GERALDI, 1984, p. 79).

Tal necessidade se reforça mediante as dificuldades encontradas pela escola em despertar nos alunos sentido e significado para os processos de leitura e escrita, impossibilitando que eles participem das atividades tipicamente escolares em sala de aula.

A escrita deve ser “relevante à vida” [...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então podemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem [...] é necessário que as letras se tornem elementos da vida das crianças. (VYGOTSKY, apud BRAGA, 2002, p. 195).

Nesse sentido, acreditamos que a formação dos alunos leitores e produtores de textos exige que a escola se empenhe em descobrir os interesses que eles trazem para os seus cotidianos e que os tome como sujeitos sócio-historicamente definidos, pautando sua proposta educativa na investigação dos estímulos que afetam a construção de sua subjetividade. Assim, torna-se oportuno romper com o modelo educacional hegemônico projetado para o processo educacional de “poucos” e pensar na configuração de uma outra escola que tome os princípios da leitura e da escrita como instrumentos essenciais para o desenvolvimento da cidadania.

Em uma escola de outro tipo, a criança aprende a ler lendo, da mesma maneira como aprendeu a falar [...] falando; em outra escola, o único pré-requisito do aprendizado da leitura é ser uma pessoa questionadora do mundo; em outra escola, a criança não aprende fazendo de conta, ela se confronta com textos sociais dos quais precisa, como criança e não como aluno; ela vive com crianças diferentes dela, mais jovens e mais velhas; em outra escola, as intervenções dos adultos são ajudas capitais que a criança integra ao seu próprio processo, elas jamais programam, a partir de fora, o aprendizado da criança. (FOUCAMBERT, apud MICARELLO; FREITAS, 2002, p. 133).

Em decorrência, a ausência dessa configuração de escola no processo de leitura e escrita nos faz concordar com Silva (2006, p.2), quando argumenta que a exclusão está sendo concebida como um “[...] fenômeno também provocado por práticas pedagógicas autoritárias, uma vez que mudanças e transformações propiciadoras de avanços na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno não são provocadas”. Justamente a busca por novos conhecimentos sobre o trabalho com a leitura e a escrita, nesse momento histórico de inclusão escolar, leva-nos a pensar que, pela via da pesquisa científica, podemos produzir conhecimentos sobre a necessidade de potencializarmos os processos de formação inicial e continuada de professores, bem como o trabalho da sala de aula comum em articulação com o atendimento educacional especializado para que todos os alunos possam aprender a ler e escrever, uma vez que são conhecimentos relacionados aos seus processos de humanização.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante da necessidade de levantarmos questões sobre o tema pesquisado, para posteriormente aprofundá-lo em outros estudos, optamos pela pesquisa do tipo exploratória para desenvolvimento deste trabalho. Tal metodologia nos possibilita movimentos interessantes, dentre os quais: a) aprofundar a discussão em outros estudos; b) ter contato com os sujeitos que trazem experiências e envolvimento com as questões que perpassam o tema pesquisado; c) entender que, para melhor compreensão dos problemas que levantamos, é indispensável a inserção do pesquisador no contexto em que eles se inscrevem.

Segundo Queirós (1993, p. 13):

[...] a pesquisa exploratória, ou estudo exploratório, tem por objetivo conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, seu significado e o contexto onde ela se insere. Pressupõe-se que o comportamento humano é mais bem compreendido no contexto social onde ocorre.

Corroborando esse pensamento, Gil (1999, p. 43), também salienta que [...] a pesquisa exploratória desenvolve, esclarece e modifica conceitos e ideias, tendo em vista, a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Assim, o estudo foi desenvolvido em uma escola de Ensino Fundamental do município de Vila Velha – ES, envolvendo três professoras de ensino comum, duas pedagogas e duas de Educação Especial, pelo fato de atuarem de forma colaborativa – em sala de aula comum – com alunos com deficiência intelectual em processo inicial de alfabetização. Envolvermos três alunos com deficiência intelectual, no processo de investigação, que se desenhou através de duas frentes de trabalho, ou seja, observação do cotidiano escolar para reflexão das práticas de leitura e de escrita desenvolvida com os alunos e a realização de entrevistas semiestruturadas:

[...] a entrevista pode ser concebida como um processo de interação social, verbal e não-verbal, que ocorre face a face, entre um pesquisador, que tem um objetivo previamente definido, e um entrevistado, que, supostamente, possui a informação que possibilita estudar o fenômeno em pauta, cuja mediação ocorre, principalmente, por meio da linguagem. (MANZINI, 2005, p. 371).

O processo de investigação foi desenvolvido no período de maio a setembro de 2011, estando os pesquisadores três vezes na escola e participando dos movimentos cotidianos escolares, desde a entrada dos estudantes até sua saída. As professoras envolvidas tinham formação no curso de Pedagogia, sendo todas pertencentes ao quadro estatutário do município. A escola possui em torno de 500 alunos matriculados em seus dois turnos de funcionamento, estando localizada em área periférica do município.

## RESULTADOS

Como o objetivo do estudo era investigar as práticas de leitura e de escrita desenvolvidas pela escola, para envolvimento dos estudantes com deficiência intelectual, tomamos a observação do cotidiano escolar como nossa primeira frente de ação. Esse momento nos apontou três movimentos que fundamentam o trabalho com a leitura e a escrita, nos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola investigada, ou seja, o apoio da Educação Especial aos professores regentes, a garantia de momentos de planejamento e a constituição de espaços de formação continuada, para reflexão da temática em tela.

Sob a coordenação de duas pedagogas, às segundas-feiras, as professoras planejavam o que seria explorado em sala de aula, criando estratégias diferenciadas, a fim de que o trabalho com a leitura e a escrita envolvesse os alunos com deficiência intelectual. Era interessante perceber que tomavam o conteúdo a ser explorado como o eixo da aprendizagem de todos os alunos, diferenciando as práticas pedagógicas e os recursos, para que cada um pudesse ter contempladas as suas necessidades de aprendizagem.

Nesse sentido, afirmavam que essa dinâmica de diferenciar as práticas, para a garantia de um currículo comum, ocorria pelas reflexões feitas nos momentos de formação continuada, favorecendo a compreensão que a flexibilização curricular não significava o empobrecimento do currículo, mas a constituição de alternativas para que os alunos pudessem se envolver, considerando as possibilidades de cada um.

Adaptação curricular para mim, hoje... É o que eu faço hoje. É pegar aquela matéria, o currículo do menino e adaptar para um nível de compreensão, de forma que eu possa chamar a atenção do aluno, de alguma maneira, utilizando um determinado material, um determinado recurso ou uma determinada forma de ensinar, tudo isso para que eu possa atrair a atenção dele, para ele entender e assimilar aquele currículo. (MÔNICA – PROFESSORA REGENTE).

Não acho que adequar seja tirar conteúdos, mas adequar a aula à necessidade destes alunos. Não é tirar conteúdo, mas pensar como trabalhar um determinado conteúdo com o aluno, qual a importância desse conteúdo na vida dessa criança e pensar, sim, porque determinado conteúdo tem que ser trabalhado independente da criança especial ou não, porque tem muita coisa que não faz sentido no currículo. (TEREZA – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

É interessante observar os movimentos feitos pelo grupo, para constituir a escola em um ambiente inclusivo, pois, ao adotarem a formação continuada em contexto como possibilidades de reflexão sobre os pressupostos da inclusão escolar, potencializam a ação pedagógica para atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos em sala de aula. Conforme Nóvoa (1992, p. 27), “[...] as situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo”.

O segundo movimento do grupo diz respeito à articulação da Educação Especial com a sala de aula comum, porque, reconhecendo os desafios que impõem os pressupostos da inclusão escolar, adotam a colaboração como um eixo favorecedor da constituição de experiências de ensino e aprendizagem, elegendo a sala de aula comum como espaço de atuação de professores regentes e do apoio especializado.

Vejo que a gente tem que trabalhar junto. Um apoiando o outro. Apoio ao professor de Educação Especial, ao professor regente e à supervisão. (LÚCIA – PROFESSORA REGENTE).

Eu acho muito importante esse trabalho conjunto do professor de Educação Especial com o da classe. Esse trabalho coletivo permite que esses dois professores possam ver o comportamento do aluno. É importante para fazer a adaptação das disciplinas, do plano de aula que está acontecendo naquela semana. É superimportante os dois estarem superafinados, trabalhando juntinhos, um com o outro. (ADRIANA – PEDAGOGA).

Para Capellini (2004, p. 70), as ações colaborativas entre professores de ensino comum e especializados apontam possibilidades para esses profissionais se tornarem “[...] mais atentos à necessidade de melhoria em sua prática, quando se viabiliza para eles e com eles a análise e a observação de seu próprio perfil e das características de seu trabalho”.

Finalizando, a constituição de espaços de planejamento e de formação continuada que o grupo construía, para a organização dos trabalhos da Educação Especial, indicava alternativas para o aprofundamento teórico-prático das questões que envolviam a escolarização dos estudantes, a aproximação dos profissionais da escola e a instauração de alternativas para que todos os alunos entrassem no “jogo” da aprendizagem.

A formação na escola é de suma importância para esse trabalho, porque, além de estudarmos as questões da área, a gente vai para o debate e coloca tudo na mesa. Vê o que está dando certo ou não e assim vai desenhando o trabalho. (CRIS – PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL).

O planejamento é o carro-chefe desse trabalho, porque sem ele não tem como articular a Educação Especial com a sala de aula. Nós sentamos e desenhamos tudo o que será trabalhado, decidindo em que momentos eu terei o apoio da professora especializada, porque ela acompanha as outras professoras também. (LETÍCIA – PROFESSORA REGENTE).

Tendo em vista a conexão feita pelo grupo entre a formação e o planejamento para a articulação dos trabalhos com a Educação Especial, entendemos que essas oportunidades formativas se apresentam como instrumentos motivadores de movimentos transformadores na/da escola, ao considerarmos que esses processos favorecem o diálogo docente, a instituição de trabalhos coletivos, a articulação de saberes, o gosto pela tentativa e a busca constante de respostas para o novo, pois, para Meirieu (2005), aprender é fazer alguma coisa que não se sabe fazer fazendo, já que toda aprendizagem depende de assumir um risco, de fazer uma aposta em um futuro sempre incerto.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Intervir em um contexto em que reconhecemos a heterogeneidade de subjetividades presentes, assumindo-as como peças do processo ensino-aprendizagem, nos leva a potencializar os momentos de planejamento, problematizando as atividades a serem trabalhadas em sala de aula, de forma tal que todos os alunos possam se beneficiar do processo de intervenção, porque o professor engajado nessa perspectiva de trabalho deve “[...] assegurar que todos possam expressar-se, ser ouvidos, e que a tarefa comum comporte a intervenção de cada um”. (MEIRIEU, 2005, p. 125).

Com relação ao trabalho com a leitura e a escrita, Vigotsky (2001) afirma que a aprendizagem da linguagem escrita é de fundamental importância para o desenvolvimento humano, pois possibilita seu uso involuntário, cabendo à escola trabalhá-la de acordo com o uso social que o educando faz dela, dentro e fora da escola, visto que, assim procedendo, toma consciência de sua estrutura fônica e passa a utilizá-la em várias situações de interlocução social. Comungando desse pressuposto, Gontijo (2005, p. 45) salienta que

[...] ler e escrever são atividades, por meio das quais as crianças, os jovens e os adultos expõem para os outros e para si mesmos o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam, etc. Nesse sentido, é a interação com o outro, por meio da leitura e da escrita; é, portanto, um processo dialógico desde o início. [Por isso,] [...] a escrita precisa ser ensinada como atividade relevante à vida, como linguagem..

Ao tratarmos de formação contínua, acreditamos que esses investimentos são necessários para os educadores aperfeiçoarem seus saberes-fazer, porque esses espaços-tempos podem contribuir para a produção de conhecimentos, busca por teorizações, reflexão sobre a necessidade de colaboração na escola, pois, como enfatiza Freire (1996), é imprescindível o educador assumir a postura de investigação, já que os desafios da prática nem sempre são os mesmos, isto é, são plurais, demandando, a cada instante, uma nova postura do educador na escola e na sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRAGA, E. S. *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- BRAGA, J. M. Brincadeiras e jogos: mediadores de leitura e escrita. In: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 185-209.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF, 1998.
- CAPELLINI, V. L. M. F. *Possibilidades da colaboração entre professores do ensino comum e especial para o processo de inclusão escolar*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.
- FERREIRA, M. C. C. Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 139-154.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas na pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GONTIJO, C. M. M. Alfabetização e a questão do letramento. *Cadernos de Pesquisa em Educação: PPGE/UFES*, v. 1, p. 42-72, 2005.
- GOULART, C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.11, n. 33, set./dez. 2006.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a entrevista para pesquisa em educação especial: um estudo sobre análise de dados. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 361-386.

MEIRIEU, P. *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MICARELLO, H. A. L. S.; FREITAS, L. R. Os sentidos produzidos por crianças e adolescentes para suas experiências com leitura e escrita na escola. In: FREITAS, M. T. A. F.; COSTA, S. R. (Org.). *Leitura e escrita na formação de professores*. Juiz de Fora: UFJF, 2002. p. 107-139.

MORIN, E. *O método 5: a humanidade da humanidade*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PADILHA, A. M. L. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). *Pesquisa e educação especial: mapeando produções*. Vitória, ES: EDUFES, 2005. p. 125-138.

QUEIRÓS, M. I. P. O pesquisador, o problema da pesquisa, a escolha de técnicas: algumas reflexões. In: LANG, A.B.S.G. (Org.). *Reflexões sobre a pesquisa sociológica*. São Paulo: Centro de Estudos Rurais e Urbanos, 1992. p. 13-29. (Coleção Textos; 2ª série, 3).

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## Capítulo 3

# Inclusão: Deficiência Mental ou Intelectual e o Uso dos Jogos

*Vilma Rodrigues Gomes da Silva  
Edwaldo Costa*

### INTRODUÇÃO

**I**ncluir pessoas com deficiência na sociedade não é uma tarefa fácil. A luta persiste há anos. Muitos não enxergam que a deficiência pode ser qualquer dificuldade que uma pessoa encontra em seu dia-a-dia, ao realizar algumas tarefas corriqueiras. A pessoa com deficiência pode ter nascido com ela ou tê-la adquirido através de doenças, acidentes, problemas genéticos etc.

Este artigo direcionou sua pesquisa a alunos com deficiência mental ou intelectual, que são pessoas com funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade dos indivíduos em responder adequadamente às demandas das sociedades, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados

especiais, desempenho na família e comunidade, independentemente na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994 apud ROSA; VITORINO, 2005, p. 10).

Buscou-se também analisar algumas formas pedagógicas trabalhadas em sala de aula com alunos com deficiência mental ou intelectual.

O trabalho está estruturado em cinco capítulos, sendo o primeiro esta introdução. O segundo apresenta o papel da educação na formação humana. Já, no terceiro, estuda-se a questão da inclusão dentro do âmbito escolar. Os conceitos sobre deficiência intelectual e o uso dos jogos são abordados no quarto e quinto capítulos, encerrando-se com as considerações finais.

## **O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO**

Para Brandão (2003), não há uma única forma e modelo de educação. Não é só na escola que acontece a instrução, pois a educação ocorre de várias maneiras, conforme cada povo, sociedade, região, país, enfim, da maneira de cada cultura:

[...] a educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos. (BRANDÃO, 2003, p. 10).

A educação, muitas vezes, gera a desigualdade entre os homens, proporcionando uma grande classe de excluídos.

## **A ESCOLA E SEU PAPEL SOCIAL**

A escola é um local em que se pode transmitir e apropriar-se dos instrumentos conceituais necessários para a compreensão da realidade. Como instituição social, a escola é parte de um sistema mais amplo e

complexo – a sociedade – do qual depende e recebe influência, ao mesmo tempo e na mesma medida em que a ele serve e influencia.

Pensando no papel da educação na formação humana, buscou-se novamente Brandão (2003, p.10), autor brasileiro que muito contribuiu para as análises sobre o papel da educação.

A escola está efetivamente realizando sua função social, proporcionando de forma democrática o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos? Como veem essa instituição as crianças, os adolescentes e os jovens? Estará ela defasada face ao avanço tecnológico da “sociedade do conhecimento” em que se vive? A sociedade poderia viver bem sem essa instituição – a escola? Como pode essa instituição social reafirmar seu papel, na atual conjuntura?

A educação mostra os tipos de homens e ajuda a criá-los, transmitindo o saber e participando do processo de produção de crenças e ideias que envolvem as trocas de bens e poderes que, em conjunto, constroem os diferentes tipos de sociedade que se conhece. Nessa direção e especificamente sobre o papel do educador, Brandão (2003, p. 12) afirma:

[...] pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina, mas na verdade, ele pode estar servindo a quem o constitui professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação nas suas agências, suas práticas e nas idéias que ele professa interesses políticos impostos sobre ela e, através de seu exercício, a sociedade que habita. E esta é sua fraqueza.

A educação existe entre as pessoas que estão dentro ou fora de um espaço escolar formal e na ideologia presente nos vários grupos sociais e, em geral, espera-se que a sua missão seja transformar as pessoas, a sociedade, em algo melhor. Mas, na prática, essa mesma educação que ensina pode muitas vezes deseducar, correndo o risco de fazer o contrário do que se pensa que faz, tornando, assim, os homens “inúteis” à sociedade globalizada.

Segundo Piaget (2000), um psicólogo que se preocupou com o desenvolvimento humano, entende-se que falar de um direito à educação é, pois, em primeiro lugar, reconhecer os aspectos indispensáveis dos fatores sociais na própria formação do indivíduo, ou seja, levar em conta

os processos de desenvolvimento de cada ser, desde o seu nascimento. É claro que a família contribui para estabelecer relações como a linguagem e moral, porém, quando se fala de direito à educação, entende-se que toda criança deve receber contribuições educacionais para que ela obtenha uma formação mais completa.

A educação é, por conseguinte, não apenas uma formação, mas uma condição formadora necessária ao próprio desenvolvimento natural. Proclamar que toda pessoa tem direito à educação não é unicamente sugerir, tal como supõe a psicologia individualista tributária ao senso comum, que todo indivíduo garantido por sua natureza psicológica, ao atingir um nível de desenvolvimento já elevado, possui, além disso, o direito de receber da sociedade as tradições culturais e maiores, ou seja, pelo contrário e muito mais profundamente, é afirmar que o indivíduo não poderia adquirir suas estruturas mentais mais essenciais sem uma contribuição exterior. Exigir um certo meio social ou educativo constitui uma condição de desenvolvimento (PIAGET, 2000).

## A QUESTÃO DA INCLUSÃO

O aumento da exclusão é um reforço das desigualdades, estimulando a exploração sobre os excluídos.

A exclusão em compensação, não implica relação, mas sim divórcio. A tomada de consciência da exclusão não gera uma reação organizada de mobilização. Na exclusão não há um grupo contestador, nem objeto preciso de reivindicação, nem instrumentos concretos para impô-la. Como resumiu recentemente um analista desses fenômenos, enquanto a exploração é um conflito, a exclusão é uma ruptura. (SAWAIA, 2002 p. 35).

De acordo com Sawaia (2002), a escola é que deveria contribuir para acabar com a exclusão, mas, na maioria das vezes, ela própria realiza a exclusão de seus alunos, descartando a possibilidade de formar um cidadão crítico através de sua autonomia adquirida e transformar sua realidade social.

O tema escola/exclusão não é dos mais simples, quando se evitam facilidades como a de se restringir à indignação moral ou à longa

descrição das dificuldades encontradas pelos alunos excluídos da escola ou originários de meios já “excluídos”. O tema, de fato, remete a toda uma série de problemas que é importante distinguir, caso se queira ver a questão de um modo um pouco mais claro e não ceder à moda que busca explicar a exclusão por meio de ideias mais consolidadas sobre a desigualdade das oportunidades escolares.

Numa escola de massa cada vez mais complexa e cada vez menos legível, esse mecanismo de tratamento e de aprofundamento de distância é reforçado por todos os processos implícitos que organizam o “mercado” escolar. As desigualdades formais, cujo jogo é explícito, somam-se aos efeitos das decisões tomadas ao redor do jogo. No final das contas, os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da sociedade/escola, que privilegia os mais beneficiados e que deveria ser ao contrário, conforme Sawaia (2002).

Entretanto, a exclusão é o indicador de uma transformação da escola que ultrapassa amplamente os casos agudos de exclusão. A exclusão ensina que as relações da escola e da sociedade se transformaram e que a escola perdeu sua “inocência”. Ela própria é o agente de uma exclusão específica, que transforma a experiência dos alunos e abre uma crise de sentido nos estudos, às vezes, até da legitimidade da instituição escolar.

No entanto, a educação, que deveria ser direito de todos com acesso, permanência e qualidade para uma possível transformação, está cada vez mais permitindo que as pessoas tenham acesso a ela, mas, ao mesmo tempo, excluindo cada cidadão que por ela passa e que vai contra suas mesmices, porque, quando um aluno destrói o patrimônio escolar e fica inquieto na sala de aula, é porque a educação não está contribuindo de certa forma para o seu pleno desenvolvimento, fazendo com que a maioria da população, formada pelas pessoas menos favorecidas, permaneça como está, dominada e oprimida.

Piaget (2000) afirma que o direito da pessoa humana à educação é, pois, assumir uma responsabilidade muito mais pesada que a de assegurar a cada um a possibilidade da leitura, da escrita e do cálculo: significa, a rigor, garantir para toda criança o pleno desenvolvimento de suas funções

mentais e a aquisição dos conhecimentos, bem como dos valores morais que correspondam ao exercício dessas funções.

Tendo por princípio que a educação é um direito de todos e que apenas o ensino fundamental é obrigatório, ainda assim adolescentes em idade escolar são vistos fora da escola, às vezes por falta de vaga, devido ao número insuficiente de professores, ou mesmo, como se pode ver na maioria das vezes, porque jovens e crianças precisam trabalhar para garantir o sustento da família. Enfim, se toda pessoa tem direito à educação, é evidente que os pais também possuem, igualmente “por prioridade”, o direito de serem também educados. Ou, ao menos, informados no tocante à melhor educação a ser proporcionada aos seus filhos.

Nesse sentido, Piaget (2000, p. 50) defende uma boa relação entre a escola e a família, já que:

[...] ao aproximar a escola da vida ou das preocupações profissionais dos pais, e ao proporcionar, reciprocamente, aos pais um interesse pelas coisas da escola chega-se até mesmo a uma divisão das responsabilidades: em alguns países, conselhos de pais e de mestres reunidos constituem os verdadeiros inspiradores da pedagogia nova e realizam dessa forma a síntese desejada entre a família e a escola.

## **ESCOLA INCLUSIVA E EXCLUSIVA**

Construir uma escola inclusiva é quebrar o velho paradigma e construir novos paradigmas que priorizem uma escola para todos, que garanta a igualdade de oportunidade, independentemente das características individuais, indo ao encontro da diversidade existente em um país multicultural como o Brasil, mostrando uma nova forma de ver o papel da escola e o conceito de deficiência.

Tudo isso começou a ser bastante discutido após a realização de dois eventos institucionais que resultaram nos seguintes documentos: a Declaração de Jomtien, em 1990, na Tailândia, e a Declaração de Salamanca, em 1994, na Espanha. Com isso, começou-se a refletir e a se questionar as mudanças educacionais que devem ser adotadas, e o cumprimento da proposta do ensino inclusivo. O Brasil optou pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com esses documentos.

A inclusão é uma inovação, cujo sentido tem sido muito distorcido e é um movimento muito polemizado pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais. No entanto, inserir alunos com déficits de toda ordem, permanentes ou temporários, mais graves ou menos severos, no ensino regular, nada mais é do que garantir o direito de todos à educação – é assim que diz a Constituição (MANTOAN, 1998).

A educação inclusiva propõe a matrícula de todas as crianças na rede regular de ensino e, com isso, faz com que essas instituições tenham o dever de promover um ensino de qualidade, fomentando assim uma pedagogia na qual a criança é o centro. O objetivo é que todos sejam educados, inclusive os alunos com necessidades educacionais especiais.

O que sustenta a luta pela inclusão é a prioridade na qualidade de ensino e nas escolas públicas e privadas. Elas precisam estar aptas a responder às necessidades de cada um, de acordo com suas deficiências, para que não haja exclusão, isto é, caindo nas teias da educação especial e sua modalidade de exclusão.

Sawaia (2002) salienta que a sociedade exclui para incluir, e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão.

Assim, Sawaia (2002, p. 12) ressalta que:

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida com algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. [...] Ser otimista é acreditar na potencialidade do sujeito de lutar contra esta condição social e humana, sem desconsiderar a determinação social. A utopia e a crença no sujeito da ação e na possibilidade de uma ordem social sem exclusão não remete a uma visão de happy end ou ao paradigma da redenção. Todos os estudos reforçam a tese de que o excluído não está à margem da sociedade, mas repõe e sustenta a ordem social, ao contrário, orienta a reflexão sobre a mesma, mas não como sinônimo de uniformidade e monolitismo, mas como integração da diversidade, portanto, uma ordem social não cristalizada e em constante configuração e conexão entre pessoas diferentes, entre o eu e a alteridade.

Um desses sistemas, que muito apropriadamente se denomina “de cascata”, prevê a exclusão de algumas crianças, que têm déficits temporários ou permanentes e em função dos quais apresentam dificuldades de aprendizagem. Esse sistema contrapõe-se à melhoria do ensino nas escolas, pois mantém ativo o ensino especial, que atende aos alunos que caíram na cascata, por não conseguirem corresponder às exigências e expectativas da escola regular. Para se evitar a queda na cascata, na maioria das vezes sem volta, é preciso remar contra a correnteza, quer dizer, enfrentar os desafios da inclusão: o ensino de baixa qualidade e o subsistema de ensino especial, desvinculado e justaposto ao ensino regular (MANTOAN, 1998).

Dessa forma, a qualidade de ensino regular tem que ser prioridade admitida por todos os profissionais da educação, como compromisso de todos.

Enfaticamente, Mantoan (1998, p. 87) sublinha:

O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, não tem uma identidade fixa, permanente, essencial. Esse aluno engloba um conjunto diversificado de identidades, diante de um eu que não é sempre o mesmo, seguro e coerente, mas um eu cambiante, com cada um dos quais podemos nos confrontar e nos identificar temporariamente. Assim, como uma palavra não coincide com a mesma coisa que representa ou com o seu conceito, o sujeito não se confunde com a sua identidade.

Nas escolas abertas à diversidade, os alunos são respeitados e reconhecidos nas suas diferenças.

Acrescenta Mantoan (1998, p. 78):

Caracterizam por um ensino de qualidade, que não exclui, não categoriza os alunos em grupos arbitrariamente definidos por perfis de aproveitamento escolar e por avaliações padronizadas e que não admitem a dicotomia entre educação regular e especial. As escolas para todos são escolas inclusivas, em que todos os alunos estudam juntos, em salas de aula de ensino regular. Esses ambientes educativos desafiam as possibilidades de aprendizagem de todos os alunos e as estratégias de trabalho pedagógico são adequadas às habilidades e necessidades de todos.

Dizer que a exclusão se apoia na lógica da classe não significa que classificar seja algo errado. Classificar é necessário e, por isso, bom. Todos necessitam classificar: a classificação é uma fonte de conhecimento. Pela classificação pode-se separar, por exemplo, as frutas maduras das que ainda estão verdes, pode-se formar agrupamentos segundo um certo critério. Sem a classificação, é difícil aprender ou conhecer. O problema, então, não reside em agrupar as coisas por classe, mas no uso político, nas visões educacionais decorrentes de um raciocínio de classe, que cria preconceitos, separa, aliena (MACEDO, 2004).

Para o autor, o problema da classe consiste em estruturar as coisas numa relação de dependência, ou seja, depende-se do critério para estar dentro ou fora. É o critério, como forma, que autoriza a exclusão ou a inclusão na classe, assim como é o referente. Portanto, depende-se de atender, ou não, ao critério para pertencer, ou não, a uma classe.

## **O PROFESSOR E A INCLUSÃO**

É urgente que se coloque a aprendizagem como o eixo das escolas, porque escola surgiu para fazer com que todos os alunos aprendam: garantindo tempo para que todos possam aprender e reprovando a repetência, abrindo espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, visto que são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; estimulando, formando continuamente e valorizando o professor, que é o responsável pela tarefa fundamental da escola – a aprendizagem dos alunos; elaborando planos de cargos e aumentando salários, realizando concursos públicos de ingresso, acesso e remoção de professores.

O autor indica que há um discurso simpático, politizado e bem intencionado, favorável à relação. Em tese, todos são favoráveis ao raciocínio da relação, mas deveria ser feita uma análise dos riscos de uma relação perversa que, nesse sentido, pode repetir o que já se conhece sob o nome de classe ou exclusão. O que é relação? (MACEDO, 2004).

Os professores, como qualquer ser humano, tendem a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos

de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a atuação dos professores como formadores. Os professores reagem inicialmente à metodologia, porque estão habituados a aprender de maneira incompleta, fragmentada e essencialmente instrucional. Eles esperam aprender uma prática inclusiva, ou melhor, uma formação que lhes permita aplicar esquemas de trabalho pré-definidos às suas salas de aulas, garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas inclusivas.

Educação inclusiva é uma educação democrática, comunitária, a qual supõe que o professor saia da sua solidão, arrogância, falso domínio e tenha a coragem de dizer “Não sei, tenho medo, nojo, vergonha, pena, não respeito, quero aprender ou rever minhas estratégias pedagógicas, pois não consigo ensinar para certos tipos de criança, não sei controlar o tempo, não sei ajudar” – não no sentido da codependência, mas no sentido da interdependência, – “não sei respeitar meu aluno”. Todas essas revisões são difíceis, mas esse é o caminho, esses são os novos desafios (MACEDO, 2004).

Se, de um lado, é preciso continuar investindo maciçamente na direção da formação de profissionais qualificados, não se pode descuidar da realização dessa formação e estar atento ao modo pelo qual os professores aprendem para se profissionalizar e para aperfeiçoar seus conhecimentos pedagógicos, assim como reagem às novidades, aos novos possíveis caminhos educacionais.

Segundo Mantoan (1998), nesse contexto, o professor é uma referência para o aluno e não apenas um mero instrutor, acentuando-se a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento como na formação de atitudes e valores do futuro cidadão. Em decorrência, a formação continuada vai além dos aspectos instrumentais de ensino. Entende-se que os professores, como os seus alunos, não aprendem no vazio. O fato de os professores fundamentarem suas práticas e argumentos pedagógicos no senso comum dificulta a explicitação dos problemas de aprendizagem. Essa dificuldade pode mudar o rumo da trajetória escolar de alunos que, muitas vezes, são encaminhados indevidamente para as modalidades do ensino especial e outras opções segregativas de atendimento educacional.

A escola, para a maioria das crianças brasileiras, é o único espaço de acesso aos conhecimentos universais e sistematizados, ou seja, é o lugar que vai lhes proporcionar condições de se desenvolver e de se tornar um cidadão, alguém com identidade social e cultural. Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não se pode contradizer, nem mesmo contemporizar soluções, ainda que o preço que se tenha de pagar seja bem alto, já que nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão. Na verdade, crianças convivendo e aprendendo a valorizar a diversidade nas suas salas de aula serão adultos bem diferentes dos professores que têm de se empenhar tanto para defender o indefensável.

A inclusão está denunciando o abismo existente entre o velho e o novo, na instituição brasileira. A inclusão é reveladora dessa distância que precisa ser preenchida com as ações que foram relacionadas anteriormente. Desse modo, o futuro da escola inclusiva está dependendo de uma expansão rápida dos projetos verdadeiramente imbuídos do compromisso de transformar a escola para se adequar aos novos tempos.

## **DEFICIÊNCIA MENTAL OU INTELLECTUAL**

Hoje em dia, os alunos com deficiência mental ou intelectual estão incluídos na rede regular de ensino. Esses alunos apresentam um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade dos indivíduos em responder adequadamente às demandas das sociedades, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL 1994, p. 15 apud ROSA; VITORINO, 2005, p. 10).

Na deficiência mental ou intelectual, observa-se limitação da capacidade de aprendizagem do indivíduo e de suas habilidades, realidades relativas à vida diária. Há um déficit de inteligência conceitual, prática e social.

Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial (1995, p. 19 apud ROSA; VITORINO, 2005) são as seguintes:

- Inteligência prática – refere-se à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo capacidades como habilidades sensório-motoras de autocuidado e segurança de desempenho, na comunidade e na vida acadêmica, de trabalho e de lazer, autonomia;
- Inteligência social – refere-se à habilidade para compreender as expectativas sociais e o comportamento de outras pessoas, e ao comportamento adequado em situações sociais;
- Inteligência conceitual – refere-se às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas.

#### A BUSCA PELO ENSINO DE QUALIDADE

A qualidade de ensino regular tem que ser prioridade admitida por todos os profissionais da educação, como um compromisso de todos.

[...] o meio mais efetivo para combater as atitudes discriminativas, criando grupos de boas visões, construindo uma sociedade inclusiva e proporcionando educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficiente para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, em último caso, a relação custo – benefício de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 9).

A deficiência mental ou intelectual, na escola inclusiva, engendra um desafio peculiar, na medida em que se questionam os próprios limites dessa instituição e suas possibilidades de transformação. Esta, por sua vez, exige a implementação de novas e diferentes formas de trabalho, que se aplicam ao conjunto dos alunos envolvidos no processo, beneficiando-os.

Do ponto de vista pedagógico, a construção desse modelo implica transformar a escola, no que diz respeito ao currículo, à avaliação e, principalmente, às atitudes (MANTOAN, 1998).

Não se pode continuar segregando essas crianças em escolas especiais que oferecem um ensino pouco estimulante. Quem enfrenta o desafio garante: quando a escola muda de verdade, melhora muito, pois passa a colher melhor todos os estudantes (até os considerados “normais”).

O controle da estimulação proporcionada ao aluno, segundo Souza e De Rose (2002, p. 285-286), enquanto condição para ensino, deve garantir oportunidade de participação ativa, de exploração dos materiais e das alternativas disponíveis. É importante atentar para o uso do tempo pelo professor, em aula expositiva, porque dá margem ao envolvimento do aluno em outras ações, geralmente incompatíveis com a aula. Os autores indicam a relevância de realizar monitoramento contínuo do desempenho do aluno: propiciar consequências imediatas e diferenciais para as diferentes respostas (oriundas da própria atividade ou da interação social com o professor ou com os colegas).

É interessante que o educador gerencie situações dinâmicas e estimulantes, que propiciem condições para que ele possa ir além dos conteúdos já aprendidos, como, por exemplo, o uso dos jogos com esse aluno na educação inclusiva, promovendo assim uma experiência educacional e também uma nova chance para o aluno aprender de uma maneira lúdica e prazerosa.

## **A APRENDIZAGEM E O JOGO**

Antunes (1998, p. 36) destaca que não existe o ensino sem que ocorra a aprendizagem, e que esta não acontece senão pela transformação, pela ação facilitadora do professor, no processo de busca pelo conhecimento, que deve sempre partir do aluno.

A ideia desse ensino despertado pelo aluno acabou transformando o que se entendia por material pedagógico, e cada estudante, independentemente da idade, cor etc., passou a ser um desafio à competência do professor. O interesse do aluno passou a ser a força que comanda o processo de ensino e aprendizagem, suas experiências e descobertas, o que rege seu progresso, e o professor, um criador de situações estimuladoras e eficazes. É nesse contexto que o jogo ganha um espaço como ferramenta ideal para aprendizagem e ajuda a construir novas descobertas, desenvolve

e enriquece a personalidade e simboliza um instrumento pedagógico que leva o professor à condição de condutor, estimulador e avaliador da aprendizagem.

Ainda segundo Antunes (1998), os jogos pedagógicos, como instrumentos de uma aprendizagem significativa, precisam ser cuidadosamente planejados. O importante não é a quantidade de jogos oferecidos para os alunos, mas a qualidade dos jogos que foram pesquisados e planejados para a utilização com eles.

O uso dos jogos promove o aprendizado, levando-se em conta que o planejamento seja adequado, refletindo sobre os objetivos que se quer alcançar, como a clientela, o tempo, as alterações que terão que ser feitas, de sorte a replanejar, sempre que se achar necessário, procurando alcançar êxito nas atividades propostas.

#### **DEFICIÊNCIA MENTAL OU INTELLECTUAL E A UTILIZAÇÃO DOS JOGOS NA PRÁTICA**

De acordo com Chinália (2005), é indiscutível a utilidade e a representação dos jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança, além de significarem novas aquisições culturais, sociais, linguísticas e emocionais, durante a vida de uma pessoa. E, especificamente, para a educação de pessoa com deficiência, inclusive a mental ou intelectual, os jogos e brincadeiras podem assumir um papel extremamente valioso, no que tange ao seu desenvolvimento.

A escola inclusiva, trabalhando a diversidade, deve enxergar a pessoa com deficiência mental ou intelectual, assim como toda e qualquer criança que ingressa na escola, a partir de suas possibilidades e não ressaltando suas diferenças. Nesse sentido, é necessário realizar atividades que exigem criatividade, imaginação, abstração, dentre outras capacidades específicas do ser humano, podendo ser desenvolvidas como estratégias de ensino.

De fato, os jogos e brincadeiras se constituem como recursos didáticos, podendo conduzir os alunos com deficiência mental ou intelectual à autonomia e independência. O concreto, nesse cenário, é um meio para se chegar a um fim, e não única estratégia viável, dentro do contexto escolar (CHINÁLIA, 2005).

Não se pretende, com esta pesquisa, estabelecer nenhuma proposta ou métodos ou currículos, tendo em vista que estes já existem em demasia: trata-se apenas de um convite dos pesquisadores para que se tenha um novo olhar sobre a inclusão e o uso dos jogos. Foram divididos alguns momentos dos alunos com deficiência mental ou intelectual, com síndrome de Down e autistas, desenvolvendo suas atividades de uma maneira lúdica e prazerosa, utilizando alguns jogos que foram devidamente planejados para atingir seus objetivos.

### **ATIVIDADES**

A utilização de jogos é um recurso pedagógico que despertará o interesse e a motivação, envolvendo o aluno significativamente e, em consequência, efetivando a aprendizagem nessa área tão importante do conhecimento. Abaixo, seguem jogos que vêm sendo trabalhados em sala de aula.

### **TAPA TOTAL**

O tapa total é um jogo realizado por etapas. A primeira etapa é formar grupos de quatro alunos, no máximo. Eles podem participar inclusive da confecção das mãozinhas e das fichas. A segunda é separar as fichas aditivas em um saquinho. A terceira é organizar as fichas quadradas no centro da mesa. Na quarta etapa, o participante fica encarregado de tirar do saco as escritas aditivas e fazer a leitura em voz alta. Na quinta, o jogador que souber o resultado da escrita aditiva “cantada” dará um tapa com a mãozinha de papel sobre a ficha que tem esse total. Na sexta, cada tapa com a mãozinha de papel no resultado correto dará pontos ao seu jogador (a quantidade de pontos será combinada entre os participantes).

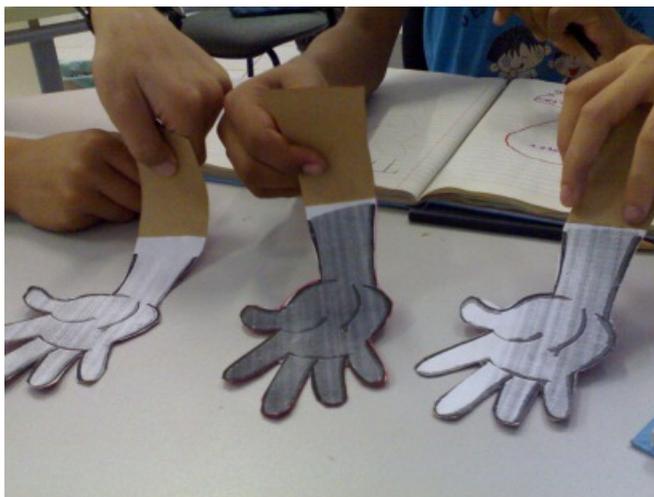


Figura 1 – Alunos se preparando para jogar Fonte: Foto da autora.

Como mostra a figura acima, os alunos, antes de começar o jogo, escolhem as mãozinhas com que irão jogar e se preparam para ouvir um dos participantes do grupo fazer a leitura da soma.

Já a figura abaixo apresenta o jogo em andamento, em que o aluno pode utilizar qualquer meio para chegar aos resultados: caderno, dedos, mentalmente – e quem der o tapa primeiro é quem faz pontos.



Figura 2 – Alunos em busca do resultado correto  
Fonte: Foto da autora.

No final do jogo, os participantes somarão os resultados e assim conhecerão o ganhador. Entre os objetivos, estão desenvolver o raciocínio lógico, atenção, rapidez, e ensinar a matemática de uma maneira lúdica e divertida.

### CAIXA MALUCA

Com esse jogo, é possível proporcionar situações em que o aluno coloca a mão dentro da caixa e retira uma peça. Depois, retorna para procurar o par ou identificar o objeto e, através do toque, classificá-lo e nomeá-lo. Logo após a retirada desses objetos, confere se a classificação e a nomeação feitas por dedução estavam corretas.



Figura 3 – Aluna procurando o segundo cavalinho

Fonte: Foto da autora.

Na figura acima, uma criança com deficiência intelectual pega pares de animais dentro da caixa. A figura abaixo mostra que ela formou o par de cavalinhos.



Figura 4 – Aluna que conseguiu formar o par de cavalinhos  
Fonte: Foto da autora.

É importante educadores escolherem esse tipo de jogo, porque ele desperta o interesse do aluno e promove o aprendizado.

### **ATIVIDADES LÚDICAS**

Através do brinquedo, a criança se desenvolve. Quando ela brinca, ela experimenta, descobre, aprende e percebe suas habilidades. A brincadeira estimula a curiosidade, a autoconfiança e a autonomia. Também desenvolve a linguagem, o pensamento, a compreensão e a atenção. Focalizam-se, a seguir, algumas atividades lúdicas que podem ser trabalhadas na escola.

### **JOGO DAS ARGOLAS E DOS PINOS (CIRCUITO DE JOGOS)**

Essas atividades foram realizadas em forma de revezamento entre os dois jogos, pelo fato de a aluna ser autista e se prender a uma atividade por poucos minutos. A criança tinha que tentar colocar as argolas em cima do pino e, de preferência, usando uma argola da mesma cor do pino.



Figura 5 – Aluna tentando acertar as argolas nos pinos  
Fonte: Foto da autora.

Já com os pinos, ela deve bater com o martelinho até que todos os pinos sumam através dos buracos.

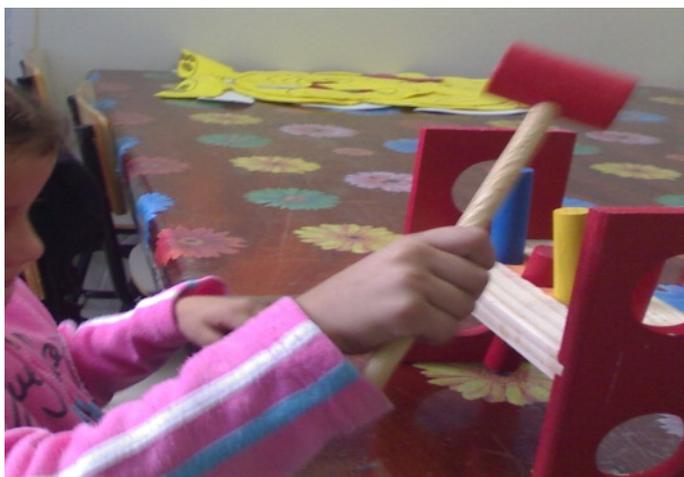


Figura 6 – Aluna batendo nos pinos com martelinho  
Fonte: Foto da autora.

Trabalhando com esse jogo, é possível desenvolver a coordenação motora, a atenção, a percepção visual, além de possibilitar conhecer as cores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que se tenha uma escola inclusiva, é necessária a criação de condições que proporcionem aos professores uma formação capaz de produzir mudanças em sua prática pedagógica. Sem essa conscientização, sem o preparo técnico necessário e sem suporte teórico adequado, o professor tem-se tornado presa fácil de métodos ultrapassados, o que pode levá-lo a assumir com os alunos com necessidades especiais uma postura assistencialista, que, em vez de servir de apoio para o seu desenvolvimento, acaba por isolá-los cada vez mais do contexto.

O tema é de grande relevância e vem ao encontro de muitas dúvidas que os professores vivenciam, no dia-a-dia. A opção por uma escola única, com qualidade para todos e princípios éticos e inclusivos, tem na cooperação e na solidariedade instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento de todos os alunos. A educação inclusiva ocorrerá com uma radical retomada de rumos e objetivos da escola, prevendo-se para isso mudança do sistema existente e se repensando inteiramente o currículo. Pensar em um ensino que motive o aluno está sendo um grande desafio à competência do professor, em que o interesse passa a ser o que conduz o processo da aprendizagem, seus conhecimentos, descobertas e habilidades, o que leva a seu progresso, e o professor passa a ser um mediador e causador de momentos estimuladores e dinâmicos. O uso do jogo entra como ferramenta ideal de aprendizagem, principalmente para o aluno com deficiência intelectual. É de fundamental importância que os professores conheçam as condições em que se dá a aprendizagem dos alunos, através dos jogos, eliminando também as barreiras que impedem a aquisição de novos saberes e competências, e de uma maneira lúdica e prazerosa. Desse modo, para que as escolas se tornem o ideal da aprendizagem, da integração de todos ou da não inclusão de alguns se torne realidade, deve-se quebrar paradigmas, trabalhar todo o contexto do processo educativo. E esperar que, no decorrer dos anos, a inclusão se torne um sucesso.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- CÁSSIA, J. L. R. *Ação pedagógica para a inclusão da pessoa com deficiência mental no sistema regular de ensino*. Jaboticabal, SP: UNESP/ Núcleo de Ensino a Distância (NEAD), 2005.
- CÁSSIA, J. L. R. COTORELLO, S. V. *Deficiência mental: implicações para prática inclusiva*. Jaboticabal, SP: UNESP/ Núcleo de Ensino a Distância (NEAD), 2005.
- CHINALIA, F. *A turminha da escola para todos*. Jaboticabal: Gráfica Multipress, 2005. 23p.
- ENGUITA, M. F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez, 1987.
- MACEDO, L. *Fundamentos para uma educação inclusiva*. 2004. Disponível em: <[http://www.educacaoonline.pro.br/art\\_fundamentos\\_para\\_educacao\\_inclusiva.asp](http://www.educacaoonline.pro.br/art_fundamentos_para_educacao_inclusiva.asp)>. Acesso em: 10 set. 2010.
- MANTOAN, M. T. E. *Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais*. São Paulo: Scipione, 1998.
- PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola, 1993.
- PATTO, M. H. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.
- PIAGET, J. *Para onde vai a educação?* Tradução Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SAWAIA, B. et al. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEDESCO, J. C. *O novo pacto educativo*. São Paulo: Ática, 2002.
- 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 4

# Inclusão de um Aluno com Deficiência Física no Ensino Fundamental: Percepção do Professor

*Eliane Bruzon Sebastião de Faria  
Luciana Ramos Baleotti*

### Introdução

**E**sta pesquisa originou-se pela necessidade de estudos que busquem ouvir o professor que recebe alunos com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula, considerando que a inclusão representa um desafio para esse professor e que, de modo geral, não possui formação em Educação Especial.

Segundo Sasaki (1999, p.3), “[...] conceitua-se inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas especiais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”.

A inclusão social, portanto, é um processo que pode contribuir para a construção de um novo tipo de sociedade, através de transformações em diversos âmbitos sociais, desde aspectos visíveis, como adequação de ambientes

físicos, até a mentalidade das pessoas. Nesse sentido, a inclusão social representa uma perspectiva muito mais abrangente, sendo a inclusão educacional um meio capaz de favorecer a construção de uma sociedade inclusiva.

A educação inclusiva é, atualmente, uma realidade mundialmente conhecida e incorporada por diversos países. O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao estar em conformidade com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e ao concordar com os postulados produzidos em Salamanca (UNESCO, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que envolveu noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais, no período de 7 a 10 de junho de 1994. A Declaração de Salamanca (1994) concebe que:

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. [...] Deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minoria linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994, p.3).

A inclusão educacional é essencial para a dignidade e para o exercício dos direitos humanos dos que se encontram excluídos, dentre os quais as pessoas com deficiência, que vêm sendo alvo de estigmas sociais de toda ordem (MARTINS, 2006).

Eis a importância da tentativa de se remover ou minimizar as barreiras atitudinais enfrentadas pela maioria das pessoas com deficiência, visto que as atitudes sociais desfavoráveis à inclusão podem interferir negativamente para a efetivação do processo de ensino e aprendizagem inclusivo (OMOTE et al., 2003a; OMOTE et al., 2003b; BALEOTTI, 2006). Em muitos casos, as atitudes sociais desfavoráveis, principalmente relativas ao aluno com deficiência, se dão em função da desinformação a respeito da deficiência, desinformação, em alguns casos, que vem acompanhada da insegurança para a efetivação da prática pedagógica.

Baleotti (2006) salienta que a maneira como as pessoas lidam com a deficiência tem estreita relação com o modo como ela é concebida.

A autora ressalta que a deficiência é uma das características do indivíduo atrelada às condições de relação entre a própria deficiência e o contexto social no qual o indivíduo está inserido. Destaca também que uma pessoa deficiente física, por exemplo, se não tiver um ambiente adequado que minimize a dificuldade de acessibilidade decorrente da deficiência, ou ainda um meio social com atitudes acolhedoras, terá restrita sua participação por condições extrínsecas à deficiência, as quais contribuem para o processo de exclusão social e incapacidade.

No que tange, especificamente, ao processo inclusivo dos alunos com deficiência física, sabe-se que alguns desses alunos são acometidos por condições motoras que dificultam o acesso ao currículo, necessitando da provisão de estratégias educacionais que busquem minimizar tais condições, por meio de adequações ambientais que favoreçam a inclusão educacional com qualidade.

Paula e Baleotti (2011, p. 55) sublinham:

O aluno com deficiência física apresenta variados graus de comprometimentos motores que podem interferir na oportunidade de experimentações, vivências e exploração do ambiente educacional, bem como no acesso às atividades escolares. Para que alguns alunos com deficiência física se beneficiem do ensino regular, é necessário que o meio se adéque para atender às suas necessidades individuais objetivando potencializar a aprendizagem, o que implica muitas vezes modificações da estrutura física escolar e provisão de recursos pedagógicos adaptados que favoreçam a realização de atividades escolares.

A deficiência física, segundo o documento Saberes e Práticas da Inclusão: dificuldades da comunicação e sinalização, refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o aparelho osteoarticular, o sistema muscular e o nervoso (BRASIL, 2004).

Embora os alunos com deficiência física possam ser acometidos por diferentes condições, é preciso que as estratégias de ação sejam voltadas para os fatores ambientais e pessoais, e não somente para os aspectos associados à deficiência do indivíduo. A partir do momento em que se reconhece a educação como um direito de todos, sendo a aprendizagem um ponto decisivo para a autonomia das pessoas, faz-se necessário não

apenas receber alunos com deficiência no espaço escolar. O fato de o aluno estar presente fisicamente nesse espaço não significa que ele seja bem aceito e que esteja incluído em todas as atividades desenvolvidas no ambiente escolar. É necessário que a escola promova mudanças significativas em relação ao meio físico, bem como em relação às atitudes sociais de toda a comunidade escolar, buscando estratégias para o pleno desenvolvimento de todos os alunos.

Quanto ao aluno com deficiência física, além de estratégias que viabilizem a acessibilidade arquitetônica, o acesso ao currículo, a adaptação de materiais escolares, de recursos pedagógicos, de mobiliários, entre outros, deve-se investir esforços ainda na formação continuada dos professores e na parceria com profissionais da saúde, a fim de que a participação desse aluno nas atividades escolares ocorra dentro de suas possibilidades, de forma que sejam proporcionadas as mesmas oportunidades de participação oferecidas a todos os alunos.

Atualmente, tem-se dado ênfase à discussão relativa à ausência de formação especializada para atender a alunos com necessidades especiais no ensino regular. Autores como Goffredo (1992) e Manzini (1999) têm alertado para o fato de que a implantação da educação inclusiva tem encontrado limites e dificuldades, em virtude da falta de formação dos professores das classes regulares para satisfazer as necessidades educacionais especiais, além de infraestrutura adequada e condições materiais para o trabalho pedagógico junto às crianças com deficiência.

A ênfase também se dá na possibilidade da parceria entre profissionais da saúde e da educação. Baleotti (2006) salienta que há profissionais da saúde, como fonoaudiólogos, fisioterapeutas, psicólogos e terapeutas ocupacionais que são indispensáveis em algumas situações, para facilitar a inclusão de alunos com algum tipo de deficiência.

A legislação da área da Educação Especial traz explicitamente a necessidade de os profissionais da saúde atuarem como parceiros na atenção aos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, enfatiza no artigo 6º, parágrafo III:

Art. 6º Para a identificação das necessidades educacionais especiais dos alunos e a tomada de decisões quanto ao atendimento necessário, a escola deve realizar, com assessoramento técnico, avaliação do aluno no processo de ensino e aprendizagem, contando, para tal, com:

III [...] a cooperação dos serviços de saúde [...]. (BRASIL, 2001, p. 2).

É imprescindível a preparação do educador, bem como a possibilidade da efetivação da parceria com profissionais de outras áreas do saber, de forma a muni-lo de conhecimento quanto aos aspectos que podem interferir no processo educacional do aluno com deficiência física, bem como de estratégias que podem viabilizar a educação desse aluno. Tal conhecimento pode propiciar-lhe condições de efetivação de uma prática pedagógica mais eficaz que, de fato, proporcione um ensino de qualidade e inclusivo para esse aluno. Nesse sentido, compreender o ensino do ponto de vista do professor é também compreendê-lo por quem se faz sujeito da história.

Considerando o exposto, a presente pesquisa teve como objetivos: identificar a percepção do professor em relação à inclusão do aluno com deficiência física, no ensino fundamental; identificar a percepção do professor acerca de quem é o aluno com deficiência física; e identificar o conhecimento que o mesmo possui em relação ao processo educacional do aluno com deficiência física e as dificuldades encontradas nesse processo.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília, Protocolo Nº 314/2011.

Participou desta investigação uma professora que atua com alunos do 4º ano do Ensino Fundamental – Ciclo I de uma escola da Rede Municipal de Educação de uma cidade de pequeno porte, localizada no interior do Estado de São Paulo.

A professora é graduada em Pedagogia, com Habilitação em Administração Escolar para exercício nas escolas de 1º e 2º grau. Possui também Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, tendo participado dos cursos de

especialização Letra e Vida e O Intertexto na sala de aula: da leitura à redação. É graduada em Pedagogia há 24 anos, porém, tem experiência de dois anos de atuação junto ao aluno com deficiência física, no ensino regular.

A classe, na qual a participante deste estudo atua, é composta por 26 alunos com idade variando entre nove e dez anos. Destes, 25 alunos não apresentam nenhum tipo de deficiência e apenas um tem deficiência física (DF). Considera-se relevante explicitar a caracterização do aluno com DF, a fim de possibilitar uma melhor compreensão dos resultados. Salienta-se que esses dados foram obtidos junto à sua professora.

O aluno B.A.S. é do gênero masculino, nascido em 06/07/2001, tem 10 anos de idade, apresenta diagnóstico de paralisia dos membros inferiores. Faz uso de cadeira de rodas para a locomoção, necessitando de auxílio de um adulto para locomovê-lo e uma auxiliar de classe que fornece apoio à professora, pois, conforme se frisou, a sala tem 26 alunos matriculados e frequentes. A auxiliar colabora com a professora durante as atividades extraclasse e nas aulas de projetos, fazendo também a troca de fraldas, realizada duas vezes ao dia, devido ao fato de o aluno não ter controle de suas necessidades fisiológicas. Por solicitação da professora, a auxiliar não permanece na sala de aula, durante todo o período, porque a professora tem a percepção de que o aluno com DF se torna mais autônomo na ausência da auxiliar. De acordo com a professora, o aluno DF deste estudo não demonstra déficits cognitivos, realiza todas as atividades propostas pela professora e participa de todas as atividades da escola e do bairro (violão, coral, coroinha da igreja). Segundo a professora, é um aluno muito ativo, que adora jogar futebol (goleiro) se arrastando pelo chão. Além dessas atividades, acompanha as aulas de projeto que fazem parte do Projeto Pedagógico da escola (Artes, Educação Física, Inglês e Informática, esta em período contrário). O aluno frequenta a APAE de uma cidade próxima, duas vezes por semana, onde recebe atendimentos especializados por profissionais das áreas de Psicologia e Fisioterapia, faz natação e viaja para São Paulo duas vezes ao mês, para atendimentos na Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD.

Para a coleta de dados, utilizou-se um roteiro de entrevista semiestruturado, o qual abordou questões sobre o conhecimento da professora no que concerne à educação inclusiva, conceito acerca do aluno

com deficiência física, percepção quanto às necessidades educacionais e as dificuldades encontradas no processo de escolarização do aluno com deficiência física.

A coleta de dados foi realizada na própria escola em que o aluno com deficiência física se encontra inserido, de acordo com data e horário previamente agendados, a fim de não atrapalhar as atividades acadêmicas desenvolvidas pela professora. Com o consentimento da professora, os relatos foram gravados em fita cassete, para posterior transcrição do conteúdo das verbalizações por ela expressas.

Os dados foram analisados de forma qualitativa. Essa etapa foi iniciada pela transcrição dos relatos da entrevista na íntegra, seguida da leitura de todo o material coletado, com a finalidade de analisar detalhadamente as falas fornecidas pela professora. Foram selecionadas as verbalizações referentes ao objetivo do estudo, ou seja, nossa unidade de análise foi composta por trechos de falas agrupadas por critério de semelhança, que permeava cada tema do roteiro de entrevista.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados são expostos por meio dos eixos temáticos advindos da análise de dados da entrevista realizada com a professora, identificada pela letra *P*.

### **TEMA 1- CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Ao tratarmos de questões relacionadas à educação inclusiva, estamos, entre outros aspectos, abordando a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais. Nesta categoria, incluem-se os alunos que compõem o público-alvo da Educação Especial. De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, os alunos considerados público-alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Salienta-se que, no presente estudo, o enfoque se dá no processo educacional de alunos com deficiência física. No entanto, antes da identificação

da percepção da professora sobre aspectos ligados à inclusão desses alunos, procurou-se identificar a sua percepção quanto à educação inclusiva de maneira global. Tal percepção encontra-se exemplificada na fala abaixo:

Bom, educação inclusiva é aquela que visa atender as necessidades educativas especiais em salas de aulas comuns no sistema de ensino regular, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem de todos. (P)

A fala da professora parece evidenciar que ela possui conhecimento abrangente do que representa a educação inclusiva, isto é, não se reporta apenas às deficiências ou etnias diversificadas, dentre outras que compõem a população que faz parte da educação inclusiva, porém, às necessidades educacionais especiais e à importância da promoção do desenvolvimento e aprendizagem de todos os alunos. É importante que esse tipo de concepção permeie a prática do professor, pois, provavelmente, possibilitará práticas pedagógicas que visem à efetivação do processo de ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos. E, se o professor se preocupa com a aprendizagem de todos, possivelmente se preocupará com a aprendizagem do aluno com deficiência que estiver inserido em sua sala de aula.

## **TEMA 2- PERCEPÇÃO SOBRE O ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

A deficiência física, conforme o Decreto n.º 3.298 – Estatuto das Pessoas com Deficiência de 1999, Artigo 4º, do capítulo I, caracteriza-se como:

I – alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para desempenho de funções.

Segundo a Resolução da SE 247/86 de 1987, para fins educacionais, são considerados deficientes físicos os alunos que têm limitação em sua capacidade de locomoção, postura, uso das mãos ou falta de vigor, vitalidade ou agilidade, que comprometam de forma significativa

o rendimento escolar. Nota-se que a deficiência física é composta por diferentes pessoas com comprometimentos que podem ser desde os mais leves até os mais graves.

A análise da verbalização da professora revela que ela não possui conhecimento das patologias que podem causar a deficiência física, de sorte que, de seu ponto de vista, os alunos deficientes físicos são aqueles que apresentam comprometimento apenas em membros inferiores e superiores. A fala seguinte ratifica essa afirmação:

Bom, o aluno com deficiência física é aquele que apresenta deficiência na sua locomoção dos membros superiores ou inferiores. (P)

Evidencia-se que a professora, ao falar sobre a deficiência física, se refere ao aluno que possui limitações relacionadas apenas aos aspectos de locomoção. Sabe-se que a experiência de contato é uma das variáveis que pode influenciar a percepção do professor quanto ao aluno com deficiência. Talvez tal percepção se deva ao fato de a professora, até o presente momento, ter tido experiência de contato com aluno cujo comprometimento é apenas de membros inferiores, usuário de cadeira de rodas, conforme dados de caracterização do aluno relatados no item *participantes*.

Entretanto, em função da educação inclusiva e da constante presença de alunos com deficiência no contexto escolar, é necessário que o professor, por meio da educação continuada, adquira conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência. Mantoan (2007) alerta para o fato de que o professor deve ter conhecimento sobre os diversos tipos de deficiências, mas não precisa ser especialista em nenhuma delas. A autora salienta que o professor necessita conhecer todos os alunos de sua turma, conhecimento que deve incluir saberes sobre a deficiência que seu aluno apresenta, como uma característica a mais.

É indispensável que o professor, em sua prática cotidiana, busque informações acerca das implicações da deficiência para o processo de ensino e aprendizagem, de modo que possa compreender melhor as necessidades de seu aluno e exercer a sua prática pedagógica de forma mais eficiente.

### TEMA 3- NECESSIDADES EDUCACIONAIS DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA

O Ministério da Educação (BRASIL, 2006) esclarece que inclusão implica a possibilidade de interação, acolhida, socialização, adaptação do indivíduo ao grupo e, sobretudo, da modificação da escola para atendê-lo.

Portanto, a inclusão do aluno com deficiência nas salas de ensino regular requer dois movimentos, o do aluno, que necessita esforçar-se e capacitar-se para responder positivamente às demandas do processo de escolarização, e o movimento da escola, a qual deve organizar-se para recebê-lo. Da união dos esforços do aluno e da escola, espera-se um bom resultado no âmbito da aquisição de conhecimentos e no da participação na rotina escolar. Para a professora, dependendo da limitação física do aluno, é necessário usar recursos didáticos e equipamentos especiais que viabilizem a participação do estudante nas situações práticas do cotidiano escolar, para que ele tenha mais autonomia e um melhor rendimento escolar.

A adequação do meio para atender à parcela da população representada pelos alunos com deficiência representa, algumas vezes, necessidade da provisão de infraestrutura adequada, de recursos didáticos pedagógicos diferenciados, formação de professor, entre outros elementos. No entanto, todas as mudanças do meio não serão suficientes, se não forem incluídas também mudanças paradigmáticas que ressaltem as atitudes sociais de toda a comunidade escolar como fator preponderante para a construção de um ambiente educacional inclusivo, no qual o resultado a ser alcançado vai depender muito das relações interpessoais que nele se estabelecem (BALEOTTI, 2006).

A importância relativa à adequação do meio para o atendimento educacional ao aluno com deficiência física pode ser observada na fala a seguir:

Bom, é necessário que o aluno interaja no ambiente escolar e para isso é necessário que a escola dê condições adequadas para sua locomoção, sua comunicação, para que ele tenha conforto e se sinta seguro no ambiente escolar. (P)

Para que o aluno com deficiência física possa acessar o ambiente escolar de maneira a interagir com o meio e com o conhecimento, há

necessidade de lhe oferecer condições adequadas, através de adaptações à sua locomoção, comunicação, conforto, segurança e aprendizado.

Com relação ao aluno com deficiência física, pode-se recorrer às tecnologias assistivas, as quais surgem como uma ferramenta que favorece a autonomia ao aluno com deficiência e o ajuda a ser atuante e ter acesso ao conhecimento. O serviço de tecnologia assistiva na escola é aquele que busca solucionar os problemas funcionais do aluno, no espaço da escola. Procura encontrar alternativas para que o aluno participe e atue positivamente, nas várias atividades nesse contexto (BERSCH; MACHADO, 2007).

As tecnologias assistivas, no ambiente escolar, podem ser viabilizadas por meio da parceria entre a equipe escolar e profissionais de outras áreas do conhecimento, como arquitetos, engenheiros, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, entre outros. Estes devem estar atentos às necessidades do grupo de maneira geral e do aluno com deficiência física, estimulando uma maior interação do aluno com o ambiente e com as atividades que se desenvolvem no cotidiano escolar.

#### **TEMA 4- PERCEPÇÃO DA PROFESSORA QUANTO ÀS DIFICULDADES NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA FÍSICA**

Dentre as dificuldades relatadas pela professora, está a necessidade de espaço físico para locomoção do aluno, material adequado e recursos de acessibilidade arquitetônicos para o processo de inclusão escolar, como explicitado na fala abaixo:

As dificuldades são aquelas de sala de aula, não que ela seja numerosa, mas apresenta uma quantidade de alunos que não é suficiente para deixar a criança locomover-se dentro da sala de aula, porque o espaço é pequeno. Há dificuldade para sua locomoção, pois existem rampas na porta da sala, mas para ir até o pátio não tem. Quanto ao transporte, estes não possuem elevador, dificultando a locomoção do aluno para ir até a escola e para outros eventos fora da escola, sendo necessário pegá-lo no colo e colocá-lo no banco do ônibus. Nessa situação percebo que meu aluno se sente um pouco mal com essas condições. (P)

A professora deixa claro, em sua fala, que uma das dificuldades que enfrenta hoje está relacionada ao espaço físico da sala de aula, para que

o aluno com deficiência física possa se locomover. Segundo a professora, a quantidade de alunos pode não ser o problema, porém, devido ao espaço reduzido, a locomoção do aluno se torna difícil, pois são 26 alunos em uma sala pequena.

Quanto ao meio físico, verificamos na fala da professora que a escola necessita de modificações, adaptações em vários ambientes, adequações na sua estrutura. O que na maioria das vezes se percebe nas instituições é que, na tentativa de beneficiar aluno e professor, são construídas rampas de acesso e outras melhorias. Embora tais adequações favoreçam o aluno, ainda são necessárias outras iniciativas para a eliminação de barreiras atitudinais, como o preconceito ao receber o aluno com deficiência, a não preocupação com sua aprendizagem, que devem ser vistas com outros olhos pelos profissionais da educação, porque esse tipo de comportamento tende a aumentar a dificuldade de interação do aluno no âmbito escolar.

A acessibilidade física é um fator integrante do processo inclusivo e ainda é um desafio a ser superado na construção de uma sociedade mais justa. As instituições educacionais podem contribuir para essa mudança, pois a pessoa que convive com as diferenças desde cedo pode se tornar um cidadão melhor, integrado e mais consciente. Inseridos no ambiente escolar regular, os alunos com necessidades educativas especiais têm maiores possibilidades de desenvolverem suas habilidades, de interagirem e se relacionarem com os seus pares não deficientes, ampliando seus horizontes.

Através das relações estabelecidas na instituição escolar, a criança poderá se desenvolver, ampliar seus conhecimentos, adquirir confiança para enfrentar novos desafios:

[...] as amizades servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, cognitivas e sociais, assim como para proporcionar às crianças proteção, apoio e uma sensação de bem-estar. As amizades desenvolvidas na infância são a base para os relacionamentos formais, informais e íntimos na idade adulta. (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p.184).

Para proporcionar aos educandos um relacionamento que desenvolva suas habilidades, sua comunicação, sua interação, é fundamental que as crianças com necessidades especiais estejam inseridas no ambiente escolar.

Na fala abaixo, a professora, ao referir-se às dificuldades encontradas no ambiente escolar, aponta para a falta de mobiliário adaptado e adequação do espaço físico da sala de aula:

Não há mobiliário adequado para acomodação deste aluno e, durante todo período da aula, o aluno fica sentado na cadeira normal e quando faz uso da cadeira de rodas não há espaço físico suficiente, pois a sala é numerosa tendo que deslocar tanto carteira como cadeira para sua locomoção, e é difícil tirá-lo da cadeira. (P)

Percebe-se que são essenciais, na rotina da sala de aula da criança com deficiência física, conhecimentos sobre manuseio de equipamentos, transferência de cadeira de rodas e posicionamento correto. Nesse contexto, Martín et al. (2004) afirmam que é necessário uma atenção especial com relação à transferência da cadeira de rodas para a carteira escolar, devendo-se buscar um bom assentamento, com um mobiliário escolar adaptado, suportes para o posicionamento e outros materiais adequados que facilitem aos alunos um bom controle postural, assim como uma melhor interação com seu ambiente escolar, favorecendo, portanto, suas possibilidades de comunicação e de aprendizado.

É imprescindível que as escolas se transformem, de sorte a possibilitar a inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais e o bem-estar de todos.

## CONCLUSÃO

Os dados do presente estudo evidenciam que a professora, mesmo sem a formação específica na área da deficiência, considera a educação inclusiva como forma de favorecer a aprendizagem para todos os alunos, sem distinções. Destaca que o objetivo da educação inclusiva é o de garantir que todos os alunos com e sem deficiência participem ativamente de todas as atividades desenvolvidas na escola e na comunidade.

Nas verbalizações da professora, evidenciou-se a inadequação da escola no que tange à falta de adaptações do ambiente físico e de mobiliário escolar para melhor atender as necessidades motoras do aluno. Entretanto, constatou-se a provisão de um ambiente representado por ações de

acolhimento e respeito à diversidade humana. Este é um aspecto extremamente relevante para a construção de uma escola e de uma sociedade inclusiva. Ao tratar de investimento no meio, não podemos limitar o nosso olhar apenas para as adequações que são concretas e visíveis. Além da eliminação das barreiras arquitetônicas, pedagógicas, curriculares e de recursos pedagógicos, é necessário pensar na questão do investimento em relação à convicção e à vontade de toda a comunidade escolar para enfrentar esse desafio (OMOTE, 2004). Com relação ao processo educacional de alunos com deficiência, em alguns casos, é importante que o trabalho pedagógico seja efetivado por meio de ações interdisciplinares. A interface saúde e educação, na perspectiva da educação inclusiva de alunos com deficiência, representa uma das possibilidades de parceria para o sucesso e permanência desses alunos no sistema educacional regular. A necessidade dessa interface ficou evidente neste estudo, mediante a escassez e a importância de adaptações ambientais relatadas pela professora. Estudiosos têm destacado a relevância dessa parceria para a realização de um trabalho articulado na área de Educação Especial (BALEOTTI et al., 2011; SAMESHIMA; RODRIGUES; DELIBERATO, 2009; CACCIARI; DE LIMA; BERNARDI, 2005).

É importante priorizar as capacidades do aluno com deficiência, buscando sempre seu bem-estar no ambiente escolar. Sem as condições adequadas do meio, tanto no que concerne à estrutura física, recursos pedagógicos e de materiais escolares, quanto em relação às atitudes sociais, o aluno certamente não se desenvolverá. No decorrer deste trabalho, observaram-se as diversas possibilidades de promover o acesso do aluno com deficiência física ao conhecimento e ao ambiente escolar.

Ao se abordar a inclusão escolar de alunos com deficiência, deve-se ter em mente que o trabalho pedagógico tem que estar em constante mudança, para ser significativo e produtivo, sendo relevantes os investimentos na formação inicial e continuada do professor, a fim de prepará-lo e capacitá-lo para melhor atender às necessidades educacionais especiais desse segmento da população.

Na perspectiva da formação continuada, é necessário que a instituição escolar proporcione condições para que os profissionais que atuam com alunos com deficiências participem de momentos de formação de naturezas diversas, como reuniões, palestras, grupos de estudo para

complementar e ampliar o conhecimento sobre alunos com outros tipos de deficiências, estimulando assim a troca de experiências práticas e reflexões entre todos os envolvidos.

O conhecimento específico sobre a deficiência do aluno ajudará o professor na elaboração de estratégias de ensino, a fim de focalizar seu potencial e não suas limitações, respeitando e evidenciando possibilidades a serem exploradas. Devem-se priorizar as capacidades e habilidades dos alunos, buscando-se sempre seu bem-estar no ambiente escolar, uma vez que, sem condições adequadas, seu desenvolvimento e aprendizagem estarão prejudicados.

## REFERÊNCIAS

BALEOTTI, L. R. et al. Percepção de professores sobre a avaliação de habilidades motoras e de processo- versão escolar aplicada aos alunos com deficiência física. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, v. 22, n.1, p. 1-9, abr., 2011.

\_\_\_\_\_. *Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão e das relações interpessoais*. 2006. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2006.

BERSCH, R.; MACHADO, R. Atendimento educacional especializado para a deficiência física. In: SCHIRMER, C. R. et al. *Atendimento educacional especializado: deficiência física*. Brasília, DF: MEC/SEESP/ SEED, 2007. Cap.2. p. 27-28.

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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física*. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000438.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. 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. 2010.

CACCIARI, F. R.; LIMA, F. T.; BERNARDI, M. R. Ressignificando a prática: um caminho para a inclusão. *Construção Psicopedagógica*, v.13, p.13-28, 2005.

FERREIRA, J. R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 85-113.

FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOFFREDO, V. Integração ou segregação? O discurso e a prática das escolas públicas da rede oficial do município do Rio de Janeiro. *Integração*, n.4, v.10, p.118-127, 1992.

MANTOAN, M. T. E. Pela escola inclusiva para todos. *Direcional Escolas*, v. 3, n. 30, jul. 2007.

MANZINI, E. F. Quais as expectativas com relação à inclusão a inclusão escolar do ponto de vista do educador? *Temas sobre desenvolvimento*, v. 42, n. 7, p.52-54, 1999.

MARTÍN, M. C. et al. *Incapacidade motora: orientações para adaptar a escola*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARTINS, L. A. R. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: \_\_\_\_\_. et al. *Inclusão: compartilhando saberes*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 17-26.

OMOTE, S. et al. Atitudes sociais de educadores em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003a, Marília. *Anais...* Marília: UNESP Marília, 2003a. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. et al. Mudança de atitudes sociais de alunos do CEFAM em relação à inclusão. In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, 5., 2003b, Marília. *Anais...* Marília: UNESP Marília, 2003b. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Inclusão: da intenção à realidade. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004. p. 1-10.

PAULA, A. F. M.; BALEOTTI, L. R. Inclusão escolar do aluno com deficiência física: contribuições da terapia ocupacional. *Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar*, São Carlos, v. 19, n.1, p. 53-69, 2011.

SAMESHIMA, F. S.; RODRIGUES, I. B.; DELIBERATO, D. A parceria entre especialista, professor e família no processo de implementação da comunicação alternativa: uma condição necessária. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 5., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2009. p. 379-388.

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

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. *Inclusão: um guia para educadores*. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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 5

### Análise da Constituição do Texto Surdo em L2: um Desafio para o Professor

*Juliana Gessi Gomes*  
*Valéria Vendrame*

#### INTRODUÇÃO

A escrita em língua portuguesa é um processo complexo que tem normas próprias a serem observadas, no que diz respeito à estrutura organizacional do texto e ao uso de conectivos, regras de ortografia, concordância, regência e acentuação.

Tendo em vista que os ouvintes e os surdos têm vias de aquisição da linguagem diferenciadas (a via de aquisição do ouvinte é oral-auditiva, enquanto a do surdo é viso-espacial), o processo de aquisição da escrita deles consequentemente será diferente. Para o ouvinte, a aquisição da escrita em língua portuguesa acontece como sua primeira língua (L1), já para o surdo, a escrita da língua portuguesa ocorre como segunda língua (L2). O fato de esta língua ser fortemente marcada por traços fonéticos influencia diretamente na compreensão semântica e sintática do português por escrito, o que pode dificultar a aquisição da língua portuguesa pelos surdos.

Levando-se em conta que a lei 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais e, ao mesmo tempo, assinala que esta não pode substituir o português, e que o Decreto

5626/2005 (BRASIL, 2005) assinala a educação dos surdos no Brasil na modalidade bilíngue, aos surdos deve ser garantido o acesso à educação tanto por meio da Libras (L1) como por meio da modalidade escrita da língua portuguesa, sendo esta utilizada no processo educativo como segunda língua (L2).

A avaliação da aprendizagem de alunos surdos é uma tarefa que exige do professor a utilização de critérios adequados às especificidades do aluno surdo. Ao avaliar suas produções escritas, o professor deve considerar que se trata de um texto feito por um aprendiz de segunda língua, na modalidade escrita. Dessa forma, espera-se que os critérios de avaliação adotados não sejam os mesmos daqueles utilizados para falantes do português como L1.

Ao pesquisar sobre correção de textos surdos, percebeu-se que há uma lacuna em relação a esse aspecto, pois foram encontradas apenas duas obras que abordassem e analisassem as práticas interventivas de correção textual em relação aos textos produzidos por falantes de português como L2. A presente pesquisa demonstra-se relevante, pois pretende identificar quais são os vestígios da L1 (Libras) nos textos surdos de alunos do Ensino Fundamental, conforme os aspectos apresentados por Faria-Nascimento (2001), verificando se os instrumentos “avaliativos” utilizados pelos professores são aplicáveis ao contexto da sala de aula, a fim de que o aluno surdo tenha um *feedback* que lhe permita aprimorar a produção escrita em L2.

Essa análise do texto surdo é um desafio para o professor, uma vez que, além de reconhecer as diferenças linguísticas da L1 e L2 do surdo, ele precisa ter a sensibilidade de perceber que existe uma variação linguística da Libras, a qual pode ocorrer em todos os níveis (fonológico, morfológico e sintático) e, ainda, que essa variação está intrinsecamente ligada a outros fatores sociais (idade, gênero, raça, educação e situação geográfica).

O presente estudo fará uma investigação linguística para analisar como é feito o trabalho de aprendizado da língua portuguesa (L2) por alunos surdos no Distrito Federal, investigando quais são as estratégias de correção textual usadas por professores para corrigir os textos surdos. Por meio dos resultados obtidos, pretende-se observar se as correções feitas pelos professores podem ser consideradas como estratégia metodológica

interventiva, no processo de aprendizagem do português como L2, na modalidade escrita para surdos.

A pesquisa será feita aplicando-se roteiro de entrevista individual e questionário com perguntas fechadas aos professores de português como L2 para surdos. Também serão feitas análises das produções escritas dos alunos surdos, das correções feitas pelos professores e da reescrita do aluno, a partir da correção feita pelos docentes.

## FUNDAMENTOS TEÓRICOS

De incapazes em aprender, visão que foi rompida por Girolamo Cardano (1501-1576), os surdos hoje são considerados alunos aprendizes de educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua (L1) e a língua portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita. De fato, é preciso compreender brevemente o caminho trilhado sobre a educação de surdos, pois ela perpassa diferentes perspectivas, há séculos.

Após o reconhecimento público por Cardano de que o surdo era capaz de raciocinar, tendo como premissa a ideia de que a escrita tanto poderia representar os sons da fala quanto o pensamento, o primeiro professor de surdos foi Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino que instruía os surdos filhos de nobres a ler, escrever e calcular.

Em meados de 1755, o abade Charles M. de L'Épée aproximou-se dos surdos pobres das ruas de Paris e, além de aprender com eles a língua de sinais, tentou associar os sinais às imagens e palavras escritas, de forma a criar a primeira escola pública para surdos permitindo que estes tivessem acesso à cultura, por meio da leitura e escrita. Na escola, pelo convívio com os surdos, o abade L'Épée percebeu que os gestos faziam a mesma função da fala e proporcionavam uma comunicação efetiva entre eles. Esse fato é marcante, pois se trata do início do reconhecimento dos sinais como língua.

Em 1880, o Congresso de Milão reuniu 182 pessoas com o objetivo de discutir a educação de surdos; porém, dentre os participantes do evento, provenientes de nove países, não havia nenhum surdo. O resultado desse congresso foi que um grupo de ouvintes definiu que a língua oral deveria ser instituída como único objetivo de ensino.

A década de 1970 teve três marcos, no que diz respeito à educação de surdos. O primeiro foi pautado pela metodologia oralista, que perdurou até 1970. Logo em seguida, surgiu uma nova abordagem que considerava todas as formas de comunicação (fala e sinais) como apropriadas, abordagem conhecida como comunicação total. E, por fim, a educação bilíngue para surdos, que veio no fim da década de 1970, segundo a qual se esperava que o surdo aprendesse duas línguas de modalidades diferentes, uma viso-espacial e outra oral-auditiva.

A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na Espanha, resultou em um plano de ação intitulado “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), que faz uma ressalva à situação linguística dos surdos. O artigo 21 do capítulo II desse documento dispõe que os alunos surdos devem ter um atendimento específico, ou seja, as políticas educativas devem levar em conta as diferenças individuais e as diversas situações. Deve-se considerar, por exemplo, a importância da “linguagem” de sinais como meio de comunicação para os surdos, sendo-lhes assegurado ainda o ensino da “linguagem dos sinais” de seu país.

A lei 10.436, de 2002 (BRASIL, 2002), reconhece o estatuto linguístico da língua de sinais, afirmando que esta não pode substituir o português, enquanto o Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005) assinala que a educação dos surdos, no Brasil, deve ser bilíngue.

Os documentos oficiais e a legislação vigente no Brasil, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), reafirmam o respeito à diversidade linguística, pois esta se fundamenta na concepção dos direitos humanos. Tal política defende igualdade e diferença como valores indissociáveis, o que implica respeitar as particularidades linguísticas dos alunos.

A respeito da Libras, cabe observar que Ferreira (2010) a concebe como uma língua natural surgida entre os brasileiros, com toda a complexidade que os sistemas linguísticos que servem à comunicação e como suporte de pensamento às pessoas dotadas da faculdade de linguagem possuem.

A Libras tem todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. É uma língua com gramática própria e se apresenta

estruturada em todos os níveis, como as línguas orais: fonológico, morfológico, sintático e semântico (GESSER, 2009).

De acordo com Faria-Nascimento (2001), para auxiliar nas atividades escritas feitas pelos alunos surdos, é conveniente que o professor conheça a estrutura linguística da Libras, entendendo-a como sendo a língua materna do surdo e estabelecendo as diferenças linguísticas entre ela e a língua portuguesa.

A linguística contrastiva fornece subsídios para uma comparação entre a Libras e a língua portuguesa, na modalidade escrita. Ressalta-se que o estudo dessa análise contrastiva é fundamental para que o professor perceba os vestígios da L1 do surdo, na construção do texto surdo em L2, de sorte que possa utilizar estratégias interventivas eficazes, capazes de propiciar aos alunos surdos a construção de textos que se aproximem daqueles escritos por um usuário da língua portuguesa como L1.

Para Quadros (1997), a linguística contrastiva parece ser uma alternativa metodológica positiva, no ensino de língua portuguesa para surdos. Nota-se que a compreensão dessa análise contrastiva, por parte do professor, é um desafio não apenas pela complexidade que requer observar as semelhanças e/ou diferenças acerca das duas línguas, mas também pela necessidade de um olhar crítico-reflexivo que o professor precisará ter, ao atribuir sentido na análise dos textos surdos, a fim de incentivar que o surdo aproxime suas produções textuais do português padrão por escrito.

Faria-Nascimento (2001) contrasta os traços linguísticos da língua portuguesa e da Libras, ressaltando que essa análise não pretende ser completa, no sentido de preencher todos os aspectos linguísticos das línguas citadas. São apresentados pela autora quadros de análise contrastiva nos níveis fonológico, morfológico, semântico e sintático.

A estudiosa conclui que é preciso que o professor analise os textos escritos pelos alunos para listar os “erros”, classificá-los (estabelecendo uma tipologia, a frequência com que ocorrem e as prováveis causas) e elaborar estratégias pedagógicas para auxiliar os alunos a superá-los (FARIA-NASCIMENTO, 2001, p.10).

Faria-Nascimento (2001) finaliza seu estudo, propondo um fluxograma que poderá ser empregado pelo professor, na sua prática pedagógica.

Quadros (1999) faz considerações fundamentais a respeito da aquisição da leitura e da escrita do português por surdos, dentre as quais se destacam: (a) os princípios universais indicam que o ensino de línguas deve oferecer a oportunidade ao aluno surdo de estar em contato com a língua, para desenvolvê-la de forma natural (oferecer *input*); (b) o *input* deve ser autêntico, compreensível e diversificado; (c) o professor deve estar atento às oportunidades de que o aluno dispõe, para expressar sua L2 (*output*); (d) a produção escrita é fundamental para que o professor interfira no processo de aquisição, através de meios cabíveis; e (e) o processo de ensino do português ocorrerá em uma etapa seguinte, na qual a intervenção do professor (*feedback*) possibilita ao aluno surdo uma reflexão sobre as hipóteses que criou, na sua produção (*output*).

Colocar em prática critérios diferenciados de avaliação na escola significa reconhecer e respeitar a diferença linguística dos alunos surdos e evitar que se produzam atos arbitrários de discriminação e marginalização, no contexto escolar. Um olhar diferenciado nas produções escritas de alunos surdos é ponto de partida para concretizar, na prática, o diálogo com as diferenças, respeitando as possibilidades e limitações do aluno, de maneira a valorizar sua identidade surda.

Dois estudos que efetivam uma análise sobre a escrita do surdo, subsidiados por enfoques diferentes, são os de Guarinello (2007) e Santos (2011).

O primeiro examina o papel do outro na escrita de sujeitos surdos, com base em dados coletados em terapias fonoaudiológicas individuais. Guarinello (2007) conclui que o surdo é capaz de aproximar seu texto do português-padrão, desde que lhe seja dada a oportunidade de interagir com a escrita, por meio de atividades significativas, e haja um trabalho de parceria e atribuição de sentidos pelo leitor. A autora utiliza a retextualização para intervir no processo de aquisição de escrita, para que o aluno consiga aproximar sua escrita em L2 do texto padrão da língua portuguesa. A autora observa que sua proposta é um exemplo de como, por intermédio da atividade conjunta com um adulto, o surdo é capaz de desenvolver a linguagem escrita, porém, frisa que fica praticamente impossível para o professor mediar a escrita de todos os seus alunos e retextualizar todos os textos.

A segunda pesquisa diz respeito a um estudo de caso da produção escrita de um surdo em processo de apreensão de língua portuguesa, em sala de educação inclusiva. Nesse estudo, Santos (2011) destaca as peculiaridades que têm os escolares surdos, ao escrever textos em L2, e reflete sobre a problemática recíproca entre professores e alunos surdos, quando estes se envolvem no processo de escrita, e aqueles, diante da produção final, recebem a incumbência de avaliá-los. O autor conclui que um dos maiores desafios da educação inclusiva de surdos é tornar bilíngue o aluno surdo, e que é injusto seguir o paradigma da comparação entre os educandos. Destaca ainda que identificar se houve e onde está o progresso alcançado pelo educando surdo é o mais essencial.

Ruiz (2010) concebe como correção o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno. Para falar desse mesmo texto, ela considera que o que resulta em uma escrita qualitativamente melhor, por parte do aluno, é o tipo de leitura que o professor faz da produção.

O leitor-professor pode manifestar, em relação ao texto, um estranhamento que pode variar, seja quanto à forma de organização do material linguístico na superfície textual, em face do tipo de texto, seja quanto à seleção lexical, em face do tema e dos modelos cognitivos ativados. O leitor pode, também, manifestar estranhamento quanto à quantidade de informação veiculada no texto ou, ainda, quanto à seleção da variedade linguística pelo produtor, diante da situação interativa (RUIZ, 2010).

Dentre os três tipos de estratégias de processamento textual propostos por Koch (apud RUIZ, 2010) para a atividade de linguagem, pelas quais os interactantes acionariam os sistemas de conhecimento, destacam-se as de natureza textual, as quais são relacionadas ao conhecimento linguístico, que compreende o gramatical e o lexical. É esse tipo de conhecimento o responsável pela organização do material linguístico, na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua põe à disposição dos falantes, para efetuar a remissão ou sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e/ou aos modelos cognitivos ativados. A afirmação da autora, quanto ao uso de meios coesivos que a língua oferece aos falantes, para efetuar a remissão ou sequenciação textual citada, refere-se aos falantes do português como L1. No que concerne aos

aprendizes surdos que têm o português como L2, tal afirmação não se aplica na íntegra, porque o leitor-professor de textos surdos precisa ter um olhar diferenciado quanto à produção escrita do aluno surdo.

Santos (2011) observa que, com a forma peculiar que o surdo possui para conceber o português, faz-se essencial matizar o ensino dessa língua. Além disso, necessário é igualmente diversificar a metodologia de análise e a avaliação das produções escritas dos alunos surdos.

Dentre os documentos que asseguram aos aprendizes surdos uma avaliação diferenciada em português por escrito, sublinha-se o Art. 14. § 1º, Incisos VI e VII, do Decreto Federal 5626/2005, o qual assegura que o professor deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da língua portuguesa.

Ruiz (2010) defende uma prática de correção que nasce de um encontro entre sujeitos (aluno, professor e outros), em processos linguísticos que se prestam para produzir significação em episódios de interação pessoal e dialógica. E tal prática só é possível dentro de uma postura teórica específica: a textual, a discursiva. A correção de redações passaria a ter o verdadeiro estatuto da leitura que deve ter (ainda que diferenciada do senso comum do termo, dada a especificidade própria do papel institucional do professor), ou seja: leitura-interlocução, típica da discursividade que emerge na interação autor/texto/leitor, no caso específico da relação autor-aluno/texto, redação/leitor-professor, coautor/texto-correção/leitor-aluno, coleitor/texto-revisão/leitor.

É incontestável a necessidade de o professor analisar diversos aspectos num texto surdo, para que possa contribuir, por meio de estratégias interventivas adequadas, que permitam ao aluno a reconstrução de seus textos e a construção de novos textos, possibilitando um aperfeiçoamento na aquisição do português escrito.

As palavras de Gesser (2009) finalizam bem esse referencial: a autora enfatiza que a dificuldade de escrever do surdo se deve à questão de oportunidade de acesso a uma escola que reconheça as diferenças

linguísticas, fator que é primordial para a análise dos vestígios da L1, na constituição do texto surdo em L2.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, utilizaram-se a pesquisa qualitativa e a análise documental. Foram adotadas as seguintes medidas: (a) obtenção de consentimento livre e esclarecido dos participantes da investigação; (b) preenchimento de documentação devidamente assinada pelas instituições nas quais a pesquisa seria realizada; (c) folha de rosto envolvendo seres humanos, devidamente assinada pelas instituições participantes; (d) aplicação de questionário semiestruturado aos docentes participantes da pesquisa e análise dos dados nele contidos; (e) seleção dos aspectos que seriam analisados nos textos surdos, a fim de que estivessem consoantes com o questionário aplicado aos professores; (f) análise do tipo de correção feita pelo docente no texto surdo; (g) análise da reescrita do texto surdo, tendo como suporte as correções feitas pelo professor na primeira versão do texto.

Participaram desta pesquisa quatro docentes da rede de ensino público do Distrito Federal, três que lecionam para alunos do ensino médio e uma, no ensino fundamental.

A escolha da amostra teve o cuidado de selecionar professores de diferentes escolas e que lecionassem para diferentes níveis, para melhor qualificar os dados obtidos na pesquisa.

Todos os docentes participaram efetivamente da primeira etapa da pesquisa, possibilitando a análise dos dados obtidos por meio do questionário semiestruturado. No entanto, somente um professor entregou à pesquisadora os textos surdos com as devidas correções, bem como os textos reescritos pelos alunos, para que estes pudessem ser analisados.

Observa-se que os questionários, os textos e os respectivos termos de consentimento livre e esclarecido que autorizaram a análise dos dados estão de posse da pesquisadora, para consultas posteriores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Todas as quatro participantes desta pesquisa são do sexo feminino. Quanto ao tempo em que elas têm aluno com surdez incluído em sala de aula, as professoras A, B e C afirmaram que faz mais de dez anos, ao passo que a professora D, há menos de cinco anos. No entanto, as professoras A e B lecionam português para surdos durante um período de cinco e dez anos, respectivamente. A professora C leciona para alunos surdos há mais de vinte anos e a professora D, há menos de cinco anos.

A professora A tem Especialização em Administração Escolar, a professora B tem Especialização em Português, Língua e Literatura, a professora C tem Doutorado em Linguística e a professora D tem Licenciatura em Letras-Português do Brasil como L2. Destaca-se o fato de esta professora não ter assinalado que cursou alguma disciplina voltada para o ensino de português como L2 para surdos, somente a professora C o fez. Todavia, as quatro professoras possuem formação continuada na área de ensino de português como segunda língua e já fizeram curso de Libras; atualmente, as professoras B e C fazem curso de formação na área de surdez.

As professoras A, C e D consideram seu conhecimento sobre a estrutura da Libras como sendo intermediário, enquanto a professora B o compreende como avançado. Com relação à sua fluência em Libras, a professora A considera estar em nível básico, a professora B em nível avançado e as professoras C e D em nível intermediário.

Nas salas em que as quatro professoras dão aulas não há intérprete. Uma vez que não há intérpretes nas salas de aulas dessas professoras, elas disseram que ministram suas aulas em Libras.

Ao analisarem o texto surdo, as quatro professoras disseram levar em conta as diferenças linguísticas dos alunos. Quanto ao parâmetro utilizado para verificar se houve progresso pelo educando quanto ao desenvolvimento de sua habilidade escrita em português L2, todas as professoras declararam comparar a produção escrita do aluno com as produções feitas por ele, anteriormente. A professora C e a professora D acrescentaram que preenchem um formulário com características da análise textual.

Percebeu-se que as professoras participantes desta pesquisa não comparam as produções escritas dos surdos com as produções dos falantes

de português como L1; elas leem os textos com um olhar diferenciado, observando as particularidades que estes apresentam.

No que tange à pontuação, as professoras A e D entendem que há transferência do ritmo da fala da Libras para o texto surdo; a professora B não respondeu a essa pergunta e a professora C disse que a pontuação depende do aluno.

Em relação à escolha lexical feita pelo aluno quanto ao tema proposto pelas professoras, A e B salientaram que o léxico frequentemente é adequado ao tema proposto, e as professoras C e D sustentaram que isso raramente ocorre. No que diz respeito à seleção lexical feita pelo aluno correlacionada à coesão do texto, as professoras A, B e D afirmaram que essa seleção contribui para que a coesão aconteça. A professora C declarou: “Quando eles fazem uma boa seleção lexical, o texto fica muito melhor, muito mais coeso”.

As professoras A, B e C, ao lerem um texto surdo, observam que o aluno usa as palavras apresentadas por elas anteriormente. As professoras A, C e D enfatizam que os alunos repetem vocábulos frequentemente em um mesmo texto, enquanto as professoras A e C disseram que os alunos escrevem palavras diferentes daquelas expostas por elas, anteriormente, mas que fogem do assunto, por não utilizarem vocábulos adequados ao tema. A professora C acrescentou que “[...] esse tipo de análise é muito relativo, depende do aluno, depende do tipo de texto”.

Pode-se observar que a professora A se contradiz, ao afirmar que os alunos surdos frequentemente fazem a seleção lexical de acordo com o tema proposto e, depois, dizer que eles fogem do assunto, pois escrevem outras palavras inadequadas ao tema proposto.

A respeito do uso inadequado de elementos de ligação (conjunções, preposições, entre outros) no texto surdo, as professoras A e B afirmaram que isso ocorre, pois não há essa estrutura em Libras e as professoras C e D garantiram que o surdo não sabe como usá-los, apesar de conhecer a existência deles no português.

Dentre os itens apresentados pela pesquisadora, todas as professoras usam como critérios fundamentais, ao analisarem o texto surdo, a capacidade de demonstrar compreensão quanto ao tema proposto

e conteúdo. As professoras A, B e C consideram a seleção lexical adequada ao tema proposto um critério fundamental e as professoras A e B levam em conta ainda a ampliação do vocabulário e a estrutura frasal. As professoras B e C acham a coerência um item importante. Um fato curioso sobre essa questão é que a professora B assinalou que todas as alternativas são fundamentais, ao se analisar o texto de um aluno surdo.

As professoras A, C e D asseveraram que os critérios utilizados para analisar o texto do aluno surdo vão se diferenciar, de acordo com o objetivo da atividade proposta, enquanto a professora B disse que não usa critérios diferenciados dependendo do objetivo da atividade.

Em relação às estratégias para analisar o texto surdo, todas as professoras usam a correção dialogada; as professoras A, B e C fazem a correção por meio de grifos, sublinhados, círculos, entre outros, com o objetivo de identificar o uso inadequado de alguma palavra e/ou uso inadequado da estrutura frasal. A professora B usa bilhetes nas produções escritas e a professora C observou que “as estratégias dependem dos objetivos”.

Quando questionadas sobre o que fazem com as produções escritas dos alunos após a análise textual, as professoras B e C marcaram todas as alternativas apresentadas pela pesquisadora, enquanto a professora B fez a seguinte observação: “depende dos níveis”; as professoras A e C responderam que solicitam aos alunos que eles reescrevam o texto e utilizam a produção textual para analisar o progresso do aluno por meio da comparação de produções anteriores que foram analisadas, observando-se os mesmos critérios.

Quanto à hipótese de haver algum estranhamento das professoras, durante a leitura de um texto surdo, a professora A assinalou que o estranhamento mais comum seria o fato de haver “muita informação”, as professoras B e C frisaram que há pouca informação e a professora D afirmou que o estranhamento mais comum é o relacionado à variedade linguística nos níveis morfológico, fonológico e sintático. A professora B aludiu ainda à forma de organização textual e a professora C, à seleção lexical inadequada em face do tema proposto.

Verificou-se que, dentre as especificidades apresentadas no texto surdo, as professoras percebem que as ocorrências mais frequentes são:

uso repetitivo de palavras; seleção lexical inadequada ao tema proposto; ausência de artigos ou utilização inapropriada; conjugação inadequada dos verbos; omissão dos elementos de ligação (conjunções e preposições); inadequações quanto à concordância nominal.

Dentre as participantes da pesquisa, apenas a professora A forneceu os textos surdos corrigidos e reescritos por seus alunos, para que a segunda etapa da análise de dados fosse realizada. Foram entregues pela professora A produções escritas de dois estudantes, aqui identificados como E1 e E2.

Os aspectos analisados no texto surdo pela pesquisadora condizem com os dados investigados no questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa, quanto à visão deles sobre o texto surdo, tais como: o desenvolvimento das ideias no texto surdo, conforme o tema proposto; a seleção lexical adequada ao tema proposto; a coesão textual; a repetição de palavras; a estrutura organizacional (introdução, desenvolvimento e conclusão); o uso adequado de letras maiúsculas e minúsculas; o uso de conectivos (elementos de ligação); a ortografia; a separação silábica; a acentuação gráfica; a concordância e a regência.

Os alunos E1 e E2 desenvolveram as ideias do texto de acordo com o que foi proposto pela professora, utilizaram seleção lexical adequada para que pudessem escrever um texto coeso, no entanto, E1 e E2 repetem palavras frequentemente, ao redigir o texto. No que concerne à estrutura organizacional do texto, E1 o faz de forma inadequada, mesclando informações que seriam do parágrafo conclusivo no desenvolvimento do texto, enquanto E2 não desenvolve as ideias de forma sequencial.

A pesquisadora observou que E1 utiliza as letras maiúsculas inapropriadamente em alguns momentos, ao passo que E2 aparenta não ter se apropriado das regras quanto ao seu uso, pois o faz inadequadamente, no transcorrer de todo o texto. Em relação à ortografia, percebeu-se que E1 troca a ordem das sílabas em algumas palavras, como, por exemplo, “conversa” por “conserva”, e E2 faz troca de letras ao escrever as palavras, como, por exemplo, “t” e “d”. A prática pedagógica nos permite saber que esse tipo de troca é comum, quando os alunos surdos têm resíduo auditivo, no entanto, não foi possível examinar o laudo audiométrico de

E2, de modo que essa hipótese não pode ser concluída, no presente estudo. No entanto, no que diz respeito à acentuação gráfica, quando E1 e E2 a realizam, verificou-se que quase não há erros e que não houve separação silábica de nenhuma palavra.

Quanto ao uso de conectivos, tanto E1 quanto E2 o fazem inadequadamente. Em relação à conjugação verbal, E1 demonstra ter mais habilidade que E2, ao redigir o texto.

Ao corrigir os textos de E1 e E2, verificou-se que a professora A utiliza técnicas de correção que condizem com as afirmações dela, ao responder o questionário.

No texto de E1, percebeu-se que a professora utiliza grifos, risca frases, sublinha e enumera frases (numeração esta que guiará o aluno na legenda utilizada abaixo do texto), acrescenta palavras (geralmente conectivos e verbos), acrescenta “s” às palavras que estão com a concordância nominal inadequada e reescreve palavras de forma sobreposta, após riscar as palavras ortograficamente incorretas.

No texto de E2, a professora risca trechos do texto; em outros momentos risca algumas palavras e as reescreve corretamente de forma sobreposta, corrige no próprio texto letras maiúsculas sobrepostas às letras minúsculas que foram empregadas inadequadamente, acrescenta palavras, além de inserir letras, para que as palavras que não estão com a concordância correta fiquem adequadas.

Após a correção feita pela professora, os alunos reescreveram os textos, a fim de que aprimorassem sua produção escrita. Nessa atividade, E1 manteve as ideias e a seleção lexical segundo o tema proposto, o que resultou em uma reescrita coesa. Quanto à estrutura organizacional, E1 aprimorou o desenvolvimento de seu texto, porém continuou utilizando as letras maiúsculas de forma inadequada. Percebeu-se que E1 deixou espaço entre a margem e o início dos parágrafos de forma irregular e que, em momento algum, terminou de escrever as frases de maneira que precisasse fazer a separação silábica: ora ele deixou espaço no final da linha e escreveu na linha de baixo, ora ultrapassou o espaço da margem, ao final da linha.

Identificou-se que E1 fez adequação quanto aos conectivos que estavam inadequados e aprimorou a concordância redigida no texto

anterior, porém conjugou alguns verbos inadequadamente na reescrita e, em alguns momentos, percebeu-se a ausência de verbos, o que pode ter ocorrido, pois, ao reescrever o texto, E1 acrescentou alguns parágrafos e ideias que não constavam no texto corrigido pela professora.

Ao se examinar o texto de E2, notou-se que a reescrita foi feita como um diálogo, diferentemente da primeira versão, que era um texto descritivo. Ao escrever o texto como diálogo, a pontuação foi feita inadequadamente, mas E2 conseguiu redigir as ideias com sequência organizacional e manteve o léxico adequado ao tema proposto, o que resultou em um texto coeso, apesar de ser evidente a repetição frequente de vocábulos na mesma frase e/ou parágrafos do texto.

A professora A relatou, ao responder ao questionário, que faz uma correção de textos dialogada, supondo-se que a mudança do tipo de texto escrito na versão 1 e na versão 2 por E2 pode ser resultado dessa correção feita pela professora.

Destaca-se, na reescrita de E2, que, mesmo após a correção da professora, o aluno conservou as trocas das letras, ao redigir seu texto, e que concordância inadequada permaneceu. Porém, E2 aprimorou a maneira de usar os conectivos, em sua reescrita.

Em suma, ao reescreverem o texto, E1 e E2 corresponderam parcialmente às expectativas da professora A, pois algumas inadequações do texto foram aprimoradas na reescrita, ao passo que alguns vestígios ficaram como característica do texto surdo.

## CONCLUSÃO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como é feito o trabalho de aprendizado da língua portuguesa (L2) por alguns alunos surdos no Distrito Federal e verificar se os instrumentos “avaliativos” usados pelos professores são aplicáveis no contexto da sala de aula, a fim de que o aluno surdo tenha um *feedback* que lhe permita aprimorar a produção escrita em L2.

Para a coleta de dados, utilizou-se do método qualitativo, por meio da aplicação de questionário semiestruturado aos professores, pesquisa documental com análise de textos surdos corrigidos pelos professores e, ainda,

análise dos textos surdos reescritos, a partir das observações feitas pelos docentes. Os textos surdos corrigidos pelas professoras B, C e D não foram empregados na coleta de dados, pois eles não foram entregues por elas à pesquisadora.

Identificou-se que os vestígios da L1 nos textos surdos em L2 mais comuns são: ausência de artigos ou sua utilização inapropriada; conjugação inadequada dos verbos; omissão dos elementos de ligação (conjunções e preposições) e inadequações quanto à concordância nominal.

Concluiu-se que todos os professores leem os textos surdos, observando suas particularidades linguísticas, e que a ênfase é dada à capacidade de o aluno fazer seleção lexical apropriada ao tema e demonstrar compreensão quanto ao tipo de texto proposto.

Em relação às técnicas de correção de texto feitas pelas professoras, notou-se que prevalece o uso de grifos, riscos nas frases e/ou palavras; as professoras sublinham e enumeram frases, para que o aluno possa recorrer à legenda abaixo do texto, há o acréscimo de palavras (geralmente conectivos e verbos); no que tange à concordância nominal inadequada, as professoras reescrevem palavras de forma sobreposta e riscam as palavras graficamente incorretas. Duas professoras participantes da pesquisa afirmaram ter um instrumento auxiliar na correção dos textos, uma ficha para nortear essa correção, contudo, não foi possível analisar esse instrumento, pois essas docentes não forneceram os textos dos alunos para que a análise fosse concluída.

A pesquisadora notou que a correção por parte dos docentes é uma intervenção eficaz, no processo de aquisição e aprimoramento da escrita em L2, de maneira que a correção dialogada feita pelo professor é fundamental para que os alunos escrevam textos em português, minimizando os vestígios de sua L1.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. *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. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 15 jul. 2011.

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

FARIA-NASCIMENTO, S. P. Interface da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS com a Língua Portuguesa e suas implicações no ensino de Português, como segunda língua, para surdos. *Revista Pesquisa Lingüística*. Brasília, DF: LIV/UnB, série 2, n. 6, p. 3-13, 2001.

FERREIRA, L. Por uma gramática de língua de sinais. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

GESSER, A. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola, 2009

GUARINELLO, A. C. O papel do outro na escrita de sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*. São Paulo, v. 17, n.2, p. 245-254, ago., 2007.

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. Aquisição de L2: o contexto da pessoa surda. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA, 3., 1996, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: Epecê, 1999. V. 1, p. 67-74.

RUIZ, E. D. *Como corrigir redações na escola*. São Paulo: Contexto, 2010.

SANTOS, E. C. P. A inclusão: jeito surdo de escrever e jeito professor de avaliar. *RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade*, n. 07, mar. 2011. Disponível em: <<http://editora-arara-azul.com.br/novoeaa/revista/?cat=4>>. Acesso em: 8 jul. 2012.

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 6

# A Construção do Instrumento Avaliativo Portfólio para Acompanhamento do Processo de Desenvolvimento Escolar dos Alunos Inclusos

*Marina Carvalho da Silva Gracino  
Danila Faria Berto*

### INTRODUÇÃO

Compreendemos que a avaliação apresenta um papel social e político fundamental, no âmbito educacional. Dessa forma, a proposta deste artigo é apontar como se dá a aprendizagem dos alunos com deficiência, por meio de um acompanhamento contínuo e processual, visualizado através da organização de portfólios.

Reconhecer o conhecimento e as habilidades dos alunos requer um olhar atento do docente às principais necessidades e dificuldades, todavia, prezamos por estimular os saberes já existentes, valorizando e mediando aprendizagens, implementando novas práticas e estratégias de ensino, e principalmente primando pelo acompanhamento sistemático, com a adoção do portfólio como subsídio.

Assim, almejamos valorizar e acompanhar o aluno, proporcionando a ele efetiva participação e autonomia, favorecendo condições que ampliem a socialização dos mesmos, integrando a educação inclusiva à proposta pedagógica da escola regular.

Para Jussara Hoffmann (2001, p. 15),

[...] pensar em cada aprendiz de uma sala de aula, acabando com os anonimatos, valorizando-os como sujeitos de sua própria história, assumindo o compromisso, como educadores, de otimizar tempos e oportunidades de aprender.

A implementação do portfólio na escola regular é compreendida como fator ímpar para sistematizar dados importantes referentes ao acompanhamento do processo escolar de alunos com deficiência, bem como entender o indivíduo considerado em sua individualidade, diversidade e submetido ao convívio social, criando assim situações reais de participação em grupo. Pensar numa escola inclusiva é pensar no aluno como um todo, portanto, temos que pensar em um currículo que valorize e considere o indivíduo - e isso abrange a avaliação que é ressaltada neste texto, por meio do instrumento portfólio.

Segundo Werneck (1999, p. 153), uma escola inclusiva é:

[...] o local onde as gerações se encontram, se entendem e se reconhecem como parte de um TODO humano e social indivisível, desenvolvendo juntos a técnica, a intuição, a flexibilidade e a arte de formar, entre si, parcerias indispensáveis para o futuro da nação. Nesse modelo de escola as dificuldades e as limitações (reais, temporárias ou não) de cada estudante, funcionam como estímulo para o enfrentamento dos desafios da vida comunitária, que com certeza transcendem os limites do ensinamento que as salas de aula, hoje, proporcionam aos alunos.

Nessa perspectiva, sinalizamos o uso de portfólio, ultrapassando os limites do aluno “ideal” e evidenciando o aluno no seu desenvolvimento em relação às próprias construções, habilidades e saberes. Desse modo, a escola pensada aqui é aquela que abre as portas para toda sua comunidade, mas sobretudo articula ações que realmente contemplem a efetiva participação dos alunos inclusos. Werneck (1997, p. 42) reforça nossa intenção, quando afirma:

Como filosofia, incluir é a crença de que todos têm direito de participar ativamente da sociedade, contribuindo de alguma forma para o seu desenvolvimento. Como ideologia, a inclusão vem para quebrar barreiras cristalizadas em torno de grupos estigmatizados. Indivíduos marginalizados terão a oportunidade de mostrar seus talentos. O processo de virar tudo pelo avesso é sustentado pela variedade de comportamentos da espécie humana e das possibilidades que cada um tem de se mostrar em certo momento histórico.

Contemplaremos também a articulação de estratégias de compromisso entre escola e família que atendam à diversidade existente em sala de aula e proponham a elaboração de portfólio pelas escolas, priorizando o desenvolvimento do aluno, registrando seu processo de aprendizagem, de maneira a motivar a reflexão sobre os programas curriculares, estratégias de aprendizagem, oportunizando o replanejamento de ações, tomada de decisão pela equipe de educadores, bem como a devolutiva aos pais do trabalho desenvolvido. A esse respeito, Shores e Grace (2001, p. 23) ressaltam:

Focalizando a prática com educação infantil nas necessidades e nas habilidades de cada criança e engajando a família nesse processo, o portfólio também encoraja uma maior diversidade cultural nos programas de educação infantil e um maior apoio às crianças com necessidades especiais. Os portfólios ajudam a criar uma comunidade de aprendizes, uma comunidade que pode e deve incluir crianças e pais, que falam diferentes línguas em casa, aqueles com deficiências físicas ou com dificuldades de aprendizagem e aqueles com estruturas familiares, com culturas ou com estilos de vida diferentes. Um envolvimento familiar efetivo automaticamente garante diversidade cultural no programa de educação infantil, pois as famílias são todas diferentes.

Em decorrência, a avaliação com portfólio torna-se um instrumento que garante aos alunos com deficiência efetiva participação e autonomia, possibilitando especialmente o acompanhamento processual e contínuo, bem como o ponto de referência e as informações.

## **FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO PROCESSO INCLUSIVO**

As crises econômicas registradas desde 1930 provocaram repercussões em todos os campos da sociedade, configurando, na atualidade,

o mais grave período financeiro. A referida crise ajuda a esclarecer fatos e desvelar a realidade, mostrando que crenças baseadas na infalibilidade e dinamismo de sistemas econômicos e políticos não devem ser petrificadas. Com ela, acontecem importantes transformações políticas na conjuntura nacional e internacional, envolvendo possibilidades de mudanças que apontam em direção a uma saída progressista para a sociedade, refletida, inevitavelmente, na Educação.

Diante dessas transformações que caracterizam o mundo moderno, as instituições estão sendo levadas a repensar o seu papel no mundo globalizado, voltando-se particularmente para o processo de inclusão. Inúmeros são, por conseguinte, os dispositivos legais que norteiam a implementação da educação inclusiva no mundo.

São exemplos desses dispositivos a Declaração de Salamanca; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que estabelece diretrizes gerais da educação especial; o Decreto nº. 6.571/2008, que dispõe sobre o apoio da União e a política de financiamento do AEE; a Resolução CNE/CEB nº. 4/2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado - AEE, na educação básica; o Decreto nº. 6.949/2009, que ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas. O art. 24, § 2º, inciso II dessa Convenção, expressa a garantia de que as “[...] pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as pessoas na comunidade em que vivem”. (BRASIL, 2009).

Esses documentos registram uma evolução nos processos de inclusão e favorecem a interação entre as pessoas com limitação física, intelectual ou sensorial, buscando ações que quebrem as barreiras e impedem a sua efetiva participação na sociedade.

Dentre os documentos que norteiam a legislação, podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, que, em seu art. 58, § 1º, “[...] prevê a manutenção das classes, escolas ou serviços especializados para atender aos alunos que deles necessitarem, em complementação ou substituição ao atendimento educacional nas classes comuns, embora priorize o atendimento integrado às classes comuns do ensino regular” (BRASIL,

1996), assim como o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Convenção da Guatemala – ratificação pelo Decreto Nº 3.956/01 e a Lei 7.853/89.

A Constituição Federal de 1988 afirma, no seu Capítulo III, Seção I do art. 205, o Direito de todos à educação – “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

No art. 206, inciso I, elege como princípio a “[...] igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e ainda, em seu art. 208, inciso III, fixa o “[...] Atendimento educacional especializado aos portadores *preferencialmente* na rede regular de ensino”. (BRASIL, 1988).

Portanto, a escola comum passa a ter uma tarefa importante: ensinar a compartilhar o saber, o conhecimento, o sentido diferente das coisas e, assim, passa a ter a responsabilidade em introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico.

Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 45) salienta que:

[...] as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar - sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, freqüentando uma mesma e única turma.

Destacamos que, dentre os inúmeros esforços para viabilizar a solidificação de uma proposta inclusiva de qualidade, o ano de 2004 foi declarado “Ano Ibero-Americano das Pessoas com Deficiência”. Essa Declaração foi assinada por 21 chefes de Estado em Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia, em novembro de 2003, durante a XIII Conferência Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo. Abaixo, segue o logotipo dessa ação:



Fonte: [http://www.cermi.es/documentos/especiales/AL2004/LogoAnioIberoamDisc\\_COLOR.jpg](http://www.cermi.es/documentos/especiales/AL2004/LogoAnioIberoamDisc_COLOR.jpg)

Surge o momento de implantação de uma proposta de educação escolar que permita a igualdade de acesso universal ao ensino básico de qualidade, considerando o indivíduo que se diferencia pela sua unicidade/singularidade, o ingresso na cultura letrada, via alfabetização, e o domínio dessa cultura, via apropriação dos conhecimentos sistematizados e científicos, garantindo a ampliação do tempo de permanência do aluno em uma escola de qualidade, primando pelo humano em suas necessidades de afeto e de pertencer a um grupo social. Nesse sentido, o documento *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2010, p.7) enfatiza que “[...] o Estado Brasileiro, signatário desta Convenção, assume o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.” (BRASIL, 2010, p. 7).

A política de Educação Inclusiva começa ser pensada de forma a resgatar uma escola de qualidade para todos, valorizando as diferenças. Destacamos que a história mostra o processo de inclusão em quatro fases distintas:

**Exclusão:** anterior ao século XX, essa fase refletia a ideia de que portadores de necessidades especiais não pertenciam ao segmento da população, sendo rejeitados, rotulados, banidos, como se fossem animais e totalmente isolados do convívio social.

**Segregação:** século XX, na década de 50, as famílias começam a mobilizar-se no intuito de criar escolas especiais para atender às crianças e jovens portadores de deficiência. Instituições como manicômios, asilos,

escolas especializadas e centro de reabilitação passaram a receber essas pessoas, prestando todo o tipo de atendimento necessário, porém, ainda as conservando separadas do convívio social.

**Integração:** por volta da década de 1970, crianças e jovens, considerados mais aptos, passaram a ser encaminhados às escolas comuns e ali permaneciam, se conseguissem acompanhar as aulas. Dentro das escolas comuns, surgiram as classes especiais e as salas de recursos, todavia, as escolas especiais ainda continuavam a existir e outras, inclusive, eram criadas.

**Inclusão:** a partir da segunda metade da década de 1980, uma pequena parte da sociedade começou a entender que havia a necessidade de mudar o rumo dos seus esforços, pois era preciso adaptar a sociedade às pessoas, de modo que todas pudessem efetivamente ter participação plena, com igualdade de oportunidades e acesso, acomodando qualitativamente a diversidade do alunado. Sasaki salienta: “O direito à inclusão começa a ser um valor assumido por um número crescente de cidadãos e instituições sociais numa linha de defesa de direitos e valores fundamentais inerentes à condição humana”. (SASSAKI, 1999, p. 33).

Assim, apesar das controvérsias nas ações e discussões que permeiam o assunto inclusão, esta assume no plano escolar um papel privilegiado, ganhando espaço e trazendo, não só a comunidade escolar, mas para toda uma sociedade, a necessidade de pensar a inclusão em um novo paradigma e não apenas como mero acesso às classes comuns dos espaços escolares.

O que temos, nos últimos dez anos, é uma escola atendendo a esse novo aluno e, ao mesmo tempo, aprendendo a trabalhar com a educação inclusiva, suas abordagens, especificidades e formas de avaliar.

## **A AVALIAÇÃO COM PORTFÓLIO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA**

O processo de avaliação assegurado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/96, Art. 9º, propõe: inciso V – coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; inciso VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino

fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (BRASIL, 1996).

Entende-se que avaliação é parte do processo escolar, portanto, deve acontecer continuamente, oportunizando o acompanhamento e a observação dos avanços e dificuldades apresentados pelos alunos. Inúmeros esforços são efetuados na tentativa de pensar a avaliação para formar indivíduos reflexivos e autoavaliativos. Ao pensarmos dessa maneira, compreendemos que estamos caminhando ao encontro de uma avaliação focada no aluno, valorizando suas habilidades, seus saberes e, principalmente, que atenda ao aluno na sua diversidade.

Nesse sentido, o avaliar requer um conjunto de ações que permeiam todo um processo e possibilitam ao professor repensar e analisar sua práxis pedagógica, refletindo sobre as condições de aprendizagens oferecidas e, posteriormente, ajustando tudo isso à sua prática. Tais ações caminham paralelamente com a avaliação mediadora, num estímulo de troca entre docente e discente. Essa avaliação possibilita definir critérios, planejar atividades, criar situações que gerem avanços nas aprendizagens, com a intervenção docente num acompanhamento ímpar de todo o progresso alcançado pelo aluno.

Ressalta Hoffmann (1994, p. 112):

A avaliação mediadora é aquela que leva o professor a analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situação de aprendizagem (verbais, escritas ou outras produções), para acompanhar as hipóteses que vem formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento de forma a exercer a ação educativa que lhes favoreça a descoberta das melhores soluções ou confirmações de hipóteses preliminarmente formuladas. Esse acompanhamento visa acesso gradativo do aluno a um saber competente na escola e, portanto, a outras séries e graus do ensino.

Em função disso, acentua-se a necessidade de reflexão sobre uma prática de avaliação que, além de ser planejada, deve ser efetiva dentro de uma instituição que se apresenta em um cotidiano influenciado por múltiplas forças que interagem, seja na execução de rotinas diárias, seja

no ensaio de práticas transformadoras, o que requer uma articulação de interesses onde todos sejam respeitados. Um novo olhar sobre a avaliação passa a ser considerado:

Uma nova perspectiva de avaliação exige do educador uma concepção de criança, de jovem e adulto, como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política. Seres autônomos intelectual e moralmente (com capacidade e liberdade de tomar suas próprias decisões), críticos e criativos (inventivos, descobridores, observadores) e participativos (agindo com cooperação e reciprocidade). (HOFFMANN, 1994, p. 20).

Em consequência, a avaliação assume um importante papel no processo escolar dos alunos, transformando-se em alvo de muitas discussões, sobretudo por evidenciar um período em que foi tomada como uma das principais causas dos problemas de evasão e repetência escolar ou como uma das saídas para a melhoria da qualidade dos sistemas educacionais. Sabe-se que paradigmas retrógrados não favorecem as diferenças culturais, sociais, étnicas, orgânicas e de gênero e desconsideram totalmente a inclusão dos alunos com deficiência.

Luckesi (1996, p. 173) acrescenta:

A avaliação da aprendizagem é um ato amoroso no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. Para compreender isso, importa distinguir a avaliação do julgamento. O julgamento é um ato que distingue o certo e o errado, incluindo o primeiro e excluindo o segundo. A avaliação tem por base acolher uma situação, para então, ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança. A avaliação, como ato diagnóstico, tem por objetivo a inclusão e não a exclusão; a inclusão e não a seleção. O diagnóstico tem por objetivo aquilatar coisas, atos, situações, pessoas, tendo em vista tomar decisões no sentido de criar condições para a obtenção de uma maior satisfatoriedade daquilo que se esteja buscando ou construindo.

Nesse sentido, entendemos que a avaliação exerce um papel social e político fundamental, na busca da qualidade da educação. Por conseguinte, deve contemplar todo o desenvolvimento do aluno, as suas principais necessidades e dificuldades, possibilitando a implementação de novas práticas e estratégias de ensino, valorizando o percurso individual

e subsidiando a organização do trabalho especificamente voltado ao atendimento das particularidades da criança.

A avaliação com portfólio deve despertar a reflexão nos envolvidos e fomentar a participação dos mesmos, envolvendo-os no processo de construção. O portfólio permite inovar e acompanhar o progresso dos alunos em conjunto com os procedimentos contínuos, proporcionando a estimulação do pensamento reflexivo.

Na verdade, a avaliação com portfólio busca atender aos indivíduos com os seguintes objetivos:

- Promover nos alunos uma atitude de autoanálise e desenvolvimento das ferramentas de autoavaliação e autorregulação;
- Evidenciar a capacidade do aluno em refletir, criticar e criar sobre seu próprio conhecimento e aprendizagens, valorizando a autonomia;
- Propiciar continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelo aluno;
- Organizar documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Tendo em vista tais considerações, ressaltamos que, nas instituições de educação, o registro atuará como um instrumento de avaliação, sem a intenção de promover, mas sim de acompanhar sistematicamente o desenvolvimento da criança, em todos os aspectos.

A partir da observação minuciosa, da escuta e do olhar atento, o professor realizará o registro das percepções que surgem ao longo do processo, tanto em relação ao grupo quanto ao percurso individual de cada aluno, valorizando as ações individuais e coletivas do mesmo e buscando parâmetros valiosos que pode orientá-lo na escolha e adequação dos conteúdos, colaborando para um planejamento mais afinado com as necessidades do grupo.

O professor deverá, então, sistematizar os registros, os quais devem ser organizados por meio de relatórios, fotografias, desenhos, álbuns

e outros feitos, ao longo de determinado período, de modo que se possa acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante.

Além dos registros feitos pelo professor, é imprescindível organizar também os registros feitos pela criança. Com esse material, é possível fazer um acompanhamento periódico da aprendizagem e formular indicadores capazes de fornecer uma visão da evolução de cada um.

O registro pode ser efetivado em diferentes linguagens e formas: textos coletivos e/ou individuais, murais ilustrados, desenhos, maquetes, entre outras; além disso, deve ser sistematizado no decorrer do processo e não só ao final dele. Dessa forma, o registro sistemático dos processos de aprendizagens das crianças, por meio de anotação diária das observações, impressões, ideias, pode compor um rico material de reflexão e ajuda para o planejamento educativo.

É interessante também que o professor organize registros coletivos do trabalho realizado, confeccionando com as crianças álbuns fotográficos com legendas, diários ou cadernos de anotações, paralelamente a registros individuais, como os álbuns de grafismo, portfólios etc.

É importante que os portfólios estejam sempre ao alcance das crianças e sejam retomados frequentemente pelo professor, para lembrar atividades já realizadas e situações já vividas, servindo de instrumento para provocar um olhar observador da criança com respeito às suas próprias produções. As rodas de conversa podem ser um ótimo momento para que as crianças participem da escolha dos materiais para compor o portfólio e para ver e recordar o que já foi feito, discutindo sobre as impressões das crianças com relação a esses materiais.

Assim, o portfólio ajuda a equipe escolar a aprender mais sobre as particularidades de cada criança, motiva a reflexão sobre o programa e oportuniza uma comunicação melhor com os pais ou responsáveis. Complementam Shores e Grace (2001, p. 21):

O portfólio proporciona um contexto em que a criança pode pensar sobre idéias e conhecimento que adquiriu fora da sala de aula, enriquecendo, assim, as atividades de aulas tradicionais, como as de relatar suas experiências próprias. Embora raramente discutida, essa conexão entre a vida escolar e a vida privada da criança é tão importante quanto outras conexões entre o lar e a escola.

Percebemos que os portfólios são diferenciados, pois, embora os professores utilizem os mesmos princípios e as mesmas metodologias de montagem, as atividades pedagógicas são diversificadas, tendo em vista que as crianças são todas diferentes.

Os portfólios são ainda um importante instrumento a ser compartilhado com as famílias, pois possibilitam uma visão de conjunto das produções das crianças e dos processos vivenciados por elas.

Assim, torna-se imprescindível realizar um trabalho em que ocorra o acompanhamento dos percursos individuais dos alunos e evidenciar uma proposta pedagógica diferenciada. No âmbito deste projeto, considerando os alunos de inclusão, sente-se a necessidade de conceituar essa nova pedagogia, a qual promove condições favoráveis e adequadas de avaliação. De acordo com Hoffmann (1994, p. 32):

[n]uma perspectiva construtivista de avaliação, a questão da qualidade do ensino deve ser analisada em termos dos objetivos efetivamente perseguidos no sentido do desenvolvimento máximo possível dos alunos, à aprendizagem, no seu sentido amplo, alcançada pela criança a partir de oportunidades que o meio lhe oferece. A escola, portanto, nessa concepção, torna-se extremamente responsável pelo possível, à medida que oferece oportunidades amplas e desafiadoras de construir conhecimento.

Concebido ainda em processo de construção, o portfólio do aluno com deficiência deverá acompanhá-lo em seu processo de aprendizagem, de modo a observar todas as conquistas e evoluções, bem como todas as dificuldades vividas por ele.

Estabelecer critérios de avaliação dentro da instituição escolar é pensar no processo avaliativo permeado por todos os envolvidos. A avaliação deve contar com o olhar atento tanto do professor, quanto de toda a equipe escolar. Segundo o *Referencial de Avaliação de Aprendizagem dos Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*:

[...] 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 na 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. 15).

Para garantir a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças, devem ser criadas estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pelas mesmas, quando de seu ingresso na instituição escolar, tendo em vista sua necessária adaptação e a de seus responsáveis. Fundamentar a participação da família tornar-se-á uma ação conjunta, pensada na condição da gestão democrática.

A ideia de participação da família deve ser vista como momento de fundamental importância, pois é ela que irá fornecer dados ocorridos anteriormente à vida escolar desse aluno, como foi a gestação, quando houve a confirmação da deficiência, como são feitos acompanhamentos clínicos, se outros casos foram registrados na família, a realidade social dos pais, condições financeiras. Hoffmann (2001, p.34) destaca que “[...] é compromisso dos pais acompanharem o processo vivido pelos filhos, dialogar com a escola, assumir o que lhes é de responsabilidade”.

Desse modo, o processo de inclusão desse aluno contará com informações que favorecerão as ações a serem desenvolvidas pela equipe escolar, ou seja, qual deverá ser o ponto de partida para se trabalhar com o aluno, levando-se em conta o que ele já sabe. Esse processo será como um diagnóstico, o qual é imprescindível para a construção do portfólio do estudante.

Sabe-se que é necessário reconhecer o aluno com deficiência como ser humano capaz de construir sua própria história, participar da vida em família, na comunidade e na escola, vivenciando uma ativa e contínua interação, ampliando seu espaço social e respeitando seus limites e seu tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que, para pensar em um texto que tome a educação inclusiva como parte integrante da escola, respeitando os limites e a individualidade de cada indivíduo com uma educação ampla e social, torna-se imprescindível ampliar a capacidade da mesma em dar respostas eficazes à diversidade, dimensionando os processos escolares como instrumento de transformação para os avanços e permitindo, dessa forma, a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio de ações pedagógicas a serem instituídas no cotidiano do ambiente escolar.

Nesse sentido, este trabalho pretendeu oportunizar aos educadores uma reflexão sobre o processo de inclusão e a estratégia de avaliação com portfólio, pontuando uma ação processual do desenvolvimento do aluno. Assim, esse texto chama as famílias a assumirem responsabilidades que são próprias delas mesmas e a torná-las parceiras da escola, na busca de uma educação de qualidade com o foco voltado exclusivamente para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Nesse âmbito, a avaliação com portfólio para o aluno com deficiência estimula o indivíduo a novas reflexões sobre seu próprio trabalho e, principalmente, possibilita um olhar atento da equipe de educadores ao percurso individual, ajudando a definir critérios para planejar atividades e criar situações que gerem avanços nas aprendizagens dos educandos.

Portanto, concluímos que o acompanhamento individual da vida escolar da criança, favorece ao professor a percepção dos avanços, dos retrocessos e da conquista de experiências concretas e significativas para o aluno. Isso pressupõe um trabalho sistemático de avaliação com portfólio, considerando as peculiaridades do indivíduo e a sua evolução em relação a si mesmo.

## REFERÊNCIAS

- 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. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4*, de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1. p. 17.
- \_\_\_\_\_. 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](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2011
- \_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 jun. 2011.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 6.949* de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 18 jun. 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. 2008. Seção 1.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Decreto nº 3.956* de 08 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.html>>. Acesso em: 10 ago. 2011.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 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. Brasília, DF, 1989. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm)>. Acesso em: 10 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei n. 8.069*, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 16 abr. 2010.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 1994.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1994.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Avaliação de sistemas escolares e de escolas. In: UNESP. *Cadernos de formação: gestão curricular e avaliação*. Curso: Pedagogia Cidadã. São Paulo, 2005. p. 107-118.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, M. T. E. *A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São Paulo: Memnon; SENAC, 1997.

\_\_\_\_\_. *Inclusão escolar: o que é? Como fazer?* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

SÃO PAULO (Município). Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial sobre avaliação da aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais*. São Paulo, 2007.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SHORES, E.; GRACE, C. *Manual de portfólio: um guia passo a passo para o professor*. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

\_\_\_\_\_. *Sociedade inclusiva: quem cabe no seu? TODOS?* Rio de Janeiro: WVA, 1999.

## Capítulo 7

# Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Baixa Visão

*Selma Maria Cotrim Pezzuto  
Eder Pires de Camargo*

### 1 INTRODUÇÃO

Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, constata-se a existência de aproximadamente 40 milhões de pessoas deficientes visuais no mundo, dos quais 75% são provenientes de regiões consideradas em desenvolvimento. O Brasil deve apresentar taxa de incidência de deficiência visual entre 1,0 a 1,5 % da população, sendo de uma entre 3.000 crianças com cegueira, e de uma entre 500 crianças com baixa visão (BRASIL, 2006). Com certeza, se fossem tomadas medidas de prevenção, esses dados poderiam ser diminuídos pela metade.

Em todos os aspectos da organização do trabalho pedagógico, a visualização está presente, e alunos que enxergam de forma rápida e natural têm acesso a conteúdos escolares, ao ambiente, à locomoção e à movimentação, transitando livremente de um lado para outro. Quanto

aos alunos com deficiência visual, sabemos que levam mais tempo para conhecer os espaços do ambiente escolar, as formas, as características de um objeto, pois eles são percebidos gradativamente, através dos sentidos remanescentes – o tato, a audição e outras maneiras não visuais (ARGENTA; DE SÁ, 2010).

De acordo com Argenta e De Sá (2010), a falta da visão limita o indivíduo na visualização da cor, tamanho, distância, posição ou movimento dos seres, entre outras coisas, o que traz limitações, de modo significativo, quanto à variedade de experiências visuais, como controle do ambiente, interação com as pessoas e o mundo ao seu redor. Há necessidade do pleno aproveitamento e exploração dos sentidos remanescentes e de todo o potencial de aprendizagem da pessoa com deficiência visual, pois o desenvolvimento das capacidades de perceber, conhecer e aprender não depende apenas da visão.

A presente pesquisa tem por objetivo desmistificar aspectos relacionados à baixa visão, entendendo que a condição de enxergar pouco não difere esses alunos dos demais, quando são eliminadas as barreiras para sua plena participação, considerando suas necessidades específicas.

Espera-se que o trabalho aqui relatado possa levantar dados pertinentes e coerentes com a realidade atual, além de analisar e fazer conhecer algumas das principais necessidades educacionais deste alunado, contribuindo e trazendo conhecimento e esclarecimento quanto à inclusão educacional dos estudantes com baixa visão, promovendo seu acesso a uma educação com qualidade.

## **2 FORMAÇÃO E PAPEL DO PROFESSOR DA SALA REGULAR E PROFESSOR ESPECIALIZADO**

Sabemos que a formação dos profissionais da educação é tarefa essencial para a melhoria do processo de ensino e para o enfrentamento das diferentes situações que implicam a tarefa de educar.

O processo de educação inclusiva vem sendo gradativamente implementado, nas escolas de ensino regular. A formação dos professores ganha destaque entre as demandas mais emergentes para o aprofundamento do processo de inclusão.

Paulon (2005) relata que o “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola. Os cursos de formação de professores pouco abordam sobre educação inclusiva e conhecimentos acerca das necessidades educacionais especiais dos alunos. Ainda sobre este assunto, o autor salienta que há necessidade de introduzir modificações tanto na formação inicial do educador quanto na formação continuada e sistemática, ao longo da carreira dos professores e demais profissionais da educação.

Portanto, a formação do professor deve ser um processo contínuo que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. Trata-se, nesse sentido, de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes não conseguem encontrar um “lugar” na escola, levando-os a reflexão, para que tenham acesso à educação de forma adequada e se tornem cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Observa-se como é importante a valorização e o apoio que se deve dispensar ao professor da sala regular, no processo de inclusão, pois o aluno está em contato diário com ele; sem auxílio, o professor não poderá efetivar a construção de uma escola fundamentada numa concepção inclusivista.

O professor especialista que oferece atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras existentes, considerando suas necessidades específicas, para que o estudante com deficiência tenha plena participação e acesso à educação. Esse atendimento complementa e suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência no ambiente escolar e fora dele.

O professor, para exercer sua função na educação especial, deve ter como base da sua formação inicial e continuada conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2007).

Na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, é enfatizada a necessidade urgente de preparação de todo o pessoal que constitui a educação, como

fator-chave para a promoção e o progresso das escolas inclusivas, assim como a provisão de serviços de apoio é de importância primordial para o sucesso das políticas educacionais inclusivas (UNESCO, 1994).

Conforme Bueno (1999, p.18, apud LIPPE; CAMARGO, 2010), a respeito da formação de professores para o atendimento de alunos com deficiência:

[...] há de se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva da diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do aluno, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquiram conhecimentos e desenvolvam práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com deficiência.

## **2.1 CONCEITUAÇÃO DA DEFICIÊNCIA VISUAL E SUAS IMPLICAÇÕES NO ATENDIMENTO AS SUAS ESPECIFICIDADES**

Estabelece o Decreto nº. 5296 de 02 de dezembro de 2004 (BRASIL, 2004), Art.5º, Capítulo II – Do atendimento Prioritário, §1º:

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

Amiralian (1997 apud ARCHANJO, 2011) ressalta que há definições quantitativas e funcionais para a deficiência visual, frisando que a maior preocupação dos especialistas em relação à deficiência visual é se “uma pessoa pode ou não pode ver”. O autor comenta que, ao contrário do senso comum, a pessoa cega, sob a ótica médica e educacional, não é aquela que não enxerga, porque é rara uma ausência total da percepção visual, havendo graus de deficiência visual e não se abrangendo todos os deficientes visuais numa mesma classificação. Assim, a variação é primordial para a constituição do sujeito, pois vai determinar se a percepção visual fará parte das formas que o sujeito terá de apreensão e interpretação do mundo.

A baixa visão requer a utilização de estratégias e de recursos específicos, sendo muito importante compreender as implicações

pedagógicas dessa condição visual e usar os recursos de acessibilidade adequados, no sentido de favorecer uma melhor qualidade de ensino na escola.

Para Domingues (2010), quanto mais cedo for diagnosticada a baixa visão, melhores serão as oportunidades de desenvolvimento e de providências médicas, educacionais e sociais de suporte para a realização de atividades cotidianas.

A avaliação funcional é a observação do desempenho visual do aluno em todas as suas atividades diárias, desde como se locomove no espaço, alimenta-se e brinca, até como usa sua visão para a realização de tarefas escolares e práticas.

De Sá, De Campos e Silva (2007), ao descreverem a avaliação funcional da visão, revelam dados quantitativos e qualitativos de observação sobre:

- O nível da consciência visual do aluno;
- A recepção, assimilação e elaboração dos estímulos visuais;
- O desempenho e o uso funcional do potencial da visão.

Ainda sobre esses aspectos, os autores explicitam que o trabalho com alunos com baixa visão se baseia na utilização plena do potencial da visão e dos sentidos remanescentes, bem como das superações de dificuldades e conflitos emocionais. Afirmam também a importância de conhecer o desenvolvimento global do aluno, o diagnóstico, a avaliação funcional, o contexto familiar e social, além das alternativas e dos recursos disponíveis. Tais aspectos facilitam o planejamento de atividades e a organização do trabalho pedagógico.

Os estudos de Mazini (1994) nos levam também a refletir sobre a educação do deficiente visual, com base nas seguintes questões:

- Como é o perceber e o relacionar-se do Deficiente Visual?
- Quais os recursos que auxiliam o deficiente visual nesses aspectos?

Mazini (1994), inspirada na fenomenologia, inaugurada por Edmund Husserl, traz à discussão a questão dos caminhos do movimento fenomenológico. A fenomenologia busca uma volta ao que é efetivamente

vivido. A autora nos mostra, através de pesquisas, que penetrar no mundo percebido pelo deficiente visual é tão difícil quanto fazê-lo perceber o mundo como o vidente faz. A conclusão a que chega a autora, através de pesquisa em livros e revistas referentes ao deficiente visual, com aconseladoras e professoras especializadas e grupo de deficientes visuais, foi que seu desenvolvimento e aprendizagem são definidos a partir de padrões para os videntes.

As condições para a educação do deficiente visual, segundo Mazini (1994), são diferentes daquelas definidas para o vidente e, em síntese, são:

O saber do Deficiente Visual é voltar-se para seu mundo vivido, prévio ao conhecimento, buscando:

- Recuperar o nascimento do sentido, descrevendo com palavras do cotidiano o que sucede com a criança, nas diferentes situações, da maneira com que vão se apresentando.
- Escrever a totalidade do que aparece em cada situação (o que ela diz, da maneira com que faz, sua entonação de voz, seus gestos, suas expressões nas relações com os outros e com os objetos que a cercam).

Compreender o Deficiente Visual requer atenção a seus diferentes modos de ser e à transformação de concepções, como as seguintes:

- A percepção, nas perspectivas da objetividade e da subjetividade.

O sujeito da percepção, entendido como consciência, é substituído pelo corpo-sujeito e, assim, a relação sujeito-objeto, que era de conhecimento, dá lugar a uma relação segundo a qual o sujeito é seu corpo, seu mundo, sua situação.

Na comunicação, alguns pontos também demandam atenção. A autora afirma que a predominância da visão sobre os outros sentidos, bem como da linguagem verbal sobre a não verbal, faz com que os conhecimentos (percepções e intelecções) não acessíveis ao deficiente visual sejam utilizados ao se falar com ele. Dessa forma, o deficiente visual desenvolve uma linguagem e uma aprendizagem conduzida pelo visual, ficando organizadas, não por ele, mas em um nível de verbalismo e aprendizagem mecânica.

Para que o deficiente visual organize o mundo ao seu redor e nele se situe, Mazini (1994) conclui que ele precisa dispor de condições para explorá-lo. As situações educacionais necessitam estar organizadas de modo que o deficiente visual utilize o mais possível de suas possibilidades (táteis, olfativas, auditivas, cinestésicas) e fale sobre essa experiência perceptiva.

Mazini (1994) salienta que, se uma professora vivenciar isso, estará já em condições de iniciar o seu trabalho, ou seja, estará se perguntando:

“O que esta criança Deficiente Visual, sentada ao meu lado, percebe e sabe desta sala onde está?” “O que ela conhece, sem o olhar, poderá ser dito para mim, que conheço com o olhar?” “O que eu conheço com o ‘olhar’ poderá ser dito para ela?”

Com certeza, frente a essas situações, a professora estará apta a buscar junto com a criança as estratégias, recursos e possibilidades de perceber e relacionar-se no seu pensar e agir.

Além dos aspectos destacados, não devemos ficar alheios às visões científicas sobre a psicologia da cegueira, pois elas têm se desenvolvido, ao longo do caminho, desde a antiguidade até os dias presentes, às vezes desaparecendo em uma névoa de falsas ideias e reaparecendo novamente, como um novo ganho científico (VIGOTSKI, 1994).

Na perspectiva de Vigotski (s/d), a cegueira não é meramente a ausência da visão, porém, causa uma total reestruturação de todas as potencialidades do organismo e personalidade. A cegueira, na criação de uma nova e única forma de personalidade, traz à vida forças novas, ela muda as tendências normais do funcionamento, ela cria e organicamente refaz e transforma a mente de uma pessoa.

Podemos sublinhar uma das ideias de Vigotski (1994): na psicologia, não podemos lidar com aquilo que é apenas aparente, temos que penetrar no mais complexo do humano.

Vigotski (1994) lembra que somente a Renascença (séc. XVIII) representou uma nova era de compreensão da cegueira. Nessa época de grandes significados históricos para o problema, buscou-se, como um resultado direto da nova compreensão da psicologia, a formação de instrutores e educadores para os cegos, trazendo a vida social para dentro de seu alcance e fazendo a

cultura disponível a eles. A educação deve, de fato, fazer uma criança cega tornar-se uma criança normal, um adulto socialmente aceito, eliminando o rótulo e a noção de “defeituoso”, fixados ao cego.

A ideia de Vigotski de “a criança cega tornar-se criança normal” não é adequada, uma vez que pessoas com deficiência visual são iguais a todos, apenas com a falta do sentido da visão, sendo possível superar a limitação apresentada.

E, finalmente, o autor afirma: a ciência moderna deve dar ao cego o que é correto para o trabalho social, não em forma degradante, filantrópica ou orientada para a invalidez, mas em formas que correspondam à essência verdadeira do trabalho.

### **3 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM BAIXA VISÃO**

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) visa a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2007).

A inclusão dos alunos com deficiência visual no ambiente escolar já é um fato; com o objetivo de oferecer um atendimento educacional especializado a esse alunado, com qualidade, veremos neste tópico algumas de suas principais especificidades referentes aos alunos com baixa visão.

Tendo em vista que o sistema visual detecta e integra de forma instantânea e imediata 80% dos estímulos do ambiente, e que a visão é o elo que integra outros sentidos, permitindo associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado, observa-se a importância em atender às especificidades desse alunado (DE SÁ; DE CAMPOS; SILVA, 2007).

De acordo com os autores, para que o aluno com baixa visão desenvolva a capacidade de observação, é necessário que o professor desperte o seu interesse em utilizar a visão potencial, desenvolver a eficiência visual, estabelecer conceitos de permanência do objeto e facilitar a exploração

dirigida e organizada. Suas atividades devem ocasionar prazer e motivação, desenvolvendo com isso a intencionalidade e, como consequência, a iniciativa e a autonomia.

Segundo Siaulys (2006), o aluno com baixa visão pode apresentar as seguintes dificuldades:

- a) Falsa convicção de que a deficiência visual vincula-se sempre a dificuldades de aprendizagem, e até mesmo déficit intelectual, pelo desconhecimento das possibilidades das pessoas com baixa visão;
- b) Alguns problemas de identidade, relacionados com o fato de ele não ser realmente cego nem vidente.
- c) Nível funcional pode ser reduzido, pela restrição de experiências adequadas a sua necessidade de maturação, capazes de minimizar os prejuízos decorrentes do distúrbio visual.
- d) A ausência de estimulação ou a restrição de experiências significativas podem ameaçar o desenvolvimento educativo da criança.
- e) Habilidades que envolvem os canais visuais, tais como:  
Aquisição de conceitos;  
Orientação e mobilidade; e  
Controle do ambiente.

Siaulys (2006) entende que, ao receber um aluno com baixa visão, a escola deve se preparar de forma integral, porque o atendimento as suas especificidades deve acontecer em todo o ambiente escolar. Os professores e colegas devem conhecer as condições visuais da pessoa com baixa visão, quais as possibilidades e necessidades de adaptação das brincadeiras, jogos e atividades. O aluno deve ter oportunidade e tempo suficiente para demonstrar suas competências e habilidades. O ensino deve ser cooperativo; o arranjo da sala, em grupo ou dupla, o que favorece a ajuda e o apoio mútuo. A colaboração, laços de amizade e solidariedade são importantes para todos os alunos. Todo o processo de inclusão do aluno deve ter a participação da família, pois pode oferecer informações importantes sobre suas necessidades.

### 3.1 RECURSOS

As pessoas com baixa visão necessitam da ampliação das imagens, de perto e longe, para conseguir enxergar melhor (LIMA, 2008). A ampliação pode ser obtida de quatro maneiras:

- Reduzir a distância entre o observador e o objeto (ex: aproximar o livro dos olhos e assistir a programas de TV, sentando-se bem próximo);
- Ampliar o tamanho das letras do texto a ser lido (materiais ampliados);
- Utilizar lentes especiais de aumento (recursos ópticos)
- Ampliar por projeção em uma superfície (recursos tecnológicos).

### 3.2 RECURSOS NÃO ÓPTICOS E ÓPTICOS

De Sá, De Campos e Silva (2007) abordam os seguintes recursos não ópticos:

- Tipos ampliados: ampliação de fontes, sinais e símbolos gráficos em livros, apostilas, textos avulsos, jogos, agendas, entre outros.
- Acetato amarelo: diminui a incidência de claridade sobre o papel.
- Plano inclinado: carteira adaptada, com a mesa inclinada, para que o aluno possa realizar as atividades com conforto visual e estabilidade da coluna vertebral.
- Acessórios: lápis 4B ou 6B, canetas de ponta porosa, plano inclinado para leitura, cadernos com pautas pretas espaçadas, tiposcópio (guia de leitura), gravador.
- Chapéus e bonés: ajudam a diminuir o reflexo da luz em sala de aula ou em ambientes externos.
- Circuito fechado de televisão – CCTV: aparelho acoplado a um monitor de TV monocromático ou colorido, que amplia até 60 vezes as imagens e as transfere para o monitor.

Para os recursos ópticos, os autores explicitam que estes, quando utilizados, levam a uma maior resolução da imagem pelas suas propriedades ópticas de ampliação (DE SÁ; DE CAMPOS; SILVA, 2007).

É necessário que se faça um bom treinamento, com variadas atividades e condições ambientais, para garantir o sucesso da adaptação de cada recurso:

Para perto:

- Óculos esferoprismáticos;
- Óculos com lentes microscópicas;
- Lupas manuais, de apoio e iluminadas;
- Lupas manuais de pescoço.

Para longe:

- Telelupas ou telescópios de aumento variados, mais utilizados para leitura de mesa, letreiros de ônibus e placas de rua;
- Max TV: para assistir a televisão.

### 3.3 RECURSOS TECNOLÓGICOS

Lima, Nassif e Felipe (2008) destacam que a tecnologia facilita as atividades dos educadores e educando, porque possibilita a comunicação, a pesquisa e o acesso ao conhecimento. Os autores a dividem nas seguintes categorias:

- Recursos eletrônicos: são constituídos por câmera, um sistema óptico e um monitor. Os mais utilizados são o CCTV (circuito fechado de televisão), recurso importado, e a lupa eletrônica, fabricada no Brasil.
- Sistema de Leitura Portátil (SLP)

Livros Digitais:

- No formato CD, oferecem ao usuário amplas possibilidades e facilidades na exploração de textos, tanto em áudio como em letras ampliadas.

LIDA (Livro Digital Acessível):

- *Softwares*: os recursos de informática permitem ler o texto através de um sistema de voz sintetizada:

DOSVOX - pode ser obtido gratuitamente por meio de “download” a partir do *site* do projeto DOSVOX:

- *Virtual Vision*: é distribuído gratuitamente pela Fundação Bradesco e Banco Real para usuários cegos. No mais, é comercializado.
- *Jaws: Software* desenvolvido nos Estados Unidos e mundialmente conhecido como o leitor de tela mais completo e avançado.
- *Magic* e *Orca* (para Linux). Ele amplia a tela em grandes escalas e possibilita a navegação de forma mais confortável.

Existem outras ferramentas, programas magnificadores de tela, geralmente conjugados com síntese de voz, desenvolvidos para quem tem baixa visão. Há necessidade de que elas estejam disponíveis no âmbito do sistema escolar, para promover a inclusão escolar e social e, conseqüentemente, o acesso a uma educação com qualidade.

#### 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa foi realizada junto a professores habilitados ou com especialização que atuam em Salas de Recurso Multifuncional, no Atendimento Educacional Especializado; professores de sala regular, com alunos inclusos com baixa visão em suas salas; e coordenadores pedagógicos das referidas unidades escolares, na Rede Municipal de Araçatuba-SP, em Escolas do Ensino Fundamental - Ciclo I, no ano de 2011.

Este projeto encontra-se aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, de Marília-SP, através do protocolo 0257/2011.

Foram investigados, através de questionários, 6 professores, sendo dois de cada área citada.

Foi feita uma solicitação para a autorização da coleta de dados à Secretaria da Educação do Município e Direção das respectivas escolas.

Com a autorização concedida por ofício, pelos responsáveis citados acima, foi realizado um contato via telefone com os sujeitos de pesquisa, para solicitação da referida participação, agendamento e preenchimento do questionário.

Os mesmos foram esclarecidos quanto ao objetivo da pesquisa, utilização de dados e garantia de sigilo quanto à identificação dos sujeitos, e foram solicitados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

As perguntas da Parte I (Identificação do Professor) do questionário foram relativas ao sexo, idade, formação profissional, tempo de serviço e experiência com alunos com baixa visão. Já na Parte II, as perguntas foram relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado, propriamente dito, para alunos com baixa visão, acerca do conhecimento do professor sobre inclusão do aluno com baixa visão, preparação para atendimento a esse alunado, recursos didáticos específicos, cursos de capacitação oferecidos nas escolas, enfim, especificidades do aluno com baixa visão.

A coleta de dados foi realizada em ambiente interno: Salas de Recurso do Atendimento Educacional Especializado (AEE), Sala do Professor e Sala de Coordenação.

Foram excluídos da pesquisa sujeitos que se negaram a responder ao questionário, os professores substitutos e estagiários, os professores do ensino regular que não tinham alunos incluídos em sala de aula com baixa visão.

## **5 RESULTADOS**

Por meio do projeto de pesquisa aqui relatado, pode-se chegar a algumas interpretações e conclusões que poderão servir de reflexão e fornecer subsídios quanto ao processo de inclusão de alunos com baixa visão no Ensino Fundamental. Tais aspectos podem ser apreendidos desde sua introdução, que pretende fornecer alternativas para a superação de algumas das principais necessidades educacionais especiais do aluno com baixa visão, através do embasamento teórico da investigação e até a análise de dados sobre a experiência dos sujeitos pesquisados.

De acordo com a Tabela 1, é possível fazer uma análise muito interessante.

Tabela 1: Caracterização da Amostra

<b>Total da amostra: 6</b>				
Coordenadores de Escola: 2				
Professores de Sala Regular: 2				
Professor da Sala de Recurso: 2				
<b>Sexo:</b>				
100% feminino				
<b>Idade:</b>				
20 a 30 anos	31 a 40 anos	41 a 50 anos	51 a 60 anos	
17%	17%	49%	17%	
<b>Formação:</b>				
Pedagogia	Pedagogia com especialização			
83%	17%			
<b>Anos de experiência na área que exerce:</b>				
Coordenador				
100% 2 anos				
Prof. de Sala Regular				
50% 10 anos		50% 18 anos		
Prof. da Sala de Recurso				
50% 6 anos		50% 15 anos		
<b>Experiência de ensino com alunos com algum tipo de Deficiência:</b>				
Coordenador	100 % Sem experiência			
<b>Prof. de Sala Regular</b>	100% Com experiência			
<b>Prof. da Sala de Recurso</b>	100% Com experiência			
<b>Experiência de ensino com alunos com deficiência (exceto coordenadores):</b>				
Def. visual e intelectual		Def. intelectual	Def. Físico	
50 %		25%	25 %	
<b>Atuação de ensino em (exceto coordenadores):</b>				

Classe Comum	Sala de Recurso	Classe Comum e Sala de Recurso
50%	25%	15%
100 % Não haviam trabalhado com alunos com Baixa Visão (todos os entrevistados)		
Formação na área de Deficiente Visual:		
Coordenador		
50% Sem experiência		
50% Palestras		
Prof. de Sala Regular		
100% Nenhuma		
Prof. da Sala de Recurso		
50% Pós Educação Especial		
50 % Especialização (Atendimento Educacional Especializado)		

Quanto aos 6 docentes entrevistados, em relação ao exercício profissional, podemos observar na tabela por área, que professores Coordenadores de Escola têm pouca experiência na função (2 anos), além de 100% se mostrarem sem experiência na inclusão de alunos com baixa visão e atendimento às suas especificidades.

Já em relação aos professores de sala regular, o tempo de magistério é bem maior (de 10 a 18 anos de serviço), alguns com experiência na inclusão de alunos com deficiência.

Por meio da análise do tempo de serviço na área dos professores do Atendimento Educacional Especializado da Sala de Recurso, constata-se outra visão: entre 6 a 15 anos, com experiência no magistério; um com Especialização em Atendimento Educacional Especializado e outro com Pós-Graduação em Educação Especial, com experiência no atendimento de alunos com deficiência.

Observa-se um fato relevante: 100% dos entrevistados não haviam trabalhado, anteriormente, com alunos com baixa visão.

Examinando a Tabela 2, vemos outros dados relevantes.

Tabela 2: Descrição dos Questionários:

Prof. Coord. de Escola, Prof. de Sala Regular e Prof. da Sala de Recurso

O que mais o preocupou no contato com o aluno de baixa visão?		
Prof. Coord. de Escola	Prof. De Sala Regular	Prof. da Sala de Recurso
100% Não me preocupei	100% A falta de recursos pedagógicos, estruturais e ambientais	100 % A falta de experiência nesta área
Os materiais são caros?		
Prof. Coord. de Escola	Prof. De Sala Regular	Prof. da sala de Recurso
100% Não são caros e podem ser confeccionados	50% Não são caros e podem ser confeccionados 50% não respondeu	100% Não são caros e podem ser confeccionados
Os materiais são fornecidos pela Escola?		
Prof. Coord. de Escola	Prof. De Sala Regular	Prof. da Sala de Recurso
50 % Na medida do possível 50% Muito pouco, uns sim, outros não	50% Às vezes 50% Não respondeu	100% Muito pouco, uns sim, outros não
Você os produz fazendo adaptações?		
	Prof. De Sala Regular	Prof. da Sala de Recurso
	50% Sempre que necessário 50% Não respondeu	100% Com certeza
Recebe apoio e orientação do professor do AEE?		
	Prof. De Sala Regular	
	50 % Com certeza 50% Sempre que necessário	
Você entrega ao professor do AEE, o material para adaptá-lo segundo a necessidade do aluno com baixa visão, quando?		
	Prof. De Sala Regular	
	50% Um dia antes 50% Não respondeu	
Os professores do ensino regular entregam material com antecedência para adaptá-lo segundo a necessidade do aluno com baixa visão, quando?		
		Prof. da Sala de Recurso
		50% Um dia antes 50% Esquecem de entregar o material

Observa-se que coordenadores de escolas têm oferecido apoio aos professores da sala regular, quanto à inclusão de alunos com baixa visão, através do professor do Atendimento Educacional Especializado, materiais, alguns fornecidos pela escola outros não, sendo que os mesmos reconhecem a necessidade de recursos específicos para atendimento às especificidades desse alunado.

Um dado importante, constatado pela análise da Tabela 2, é que os coordenadores se sentem despreocupados com a inclusão de alunos com baixa visão; trata-se de um fator negativo à inclusão, visto que o trabalho em equipe beneficia o acesso a educação com qualidade. Já os professores da sala regular se sentem despreparados pela falta de experiência, enquanto os professores da sala de recurso estão preocupados com a falta de recursos pedagógicos estruturais e ambientais, demonstrando com isso realmente conhecer as necessidades específicas dos alunos com baixa visão.

Outro dado destacado na Tabela 2, em relação à entrega do material escolar pelo professor da sala regular para o professor da sala de recurso, que este possa adaptar, segundo a necessidade do aluno, é que a maioria não se empenha na entrega com antecedência para a adaptação, sendo este um fator muito negativo para a inclusão dos alunos com baixa visão, no acesso ao ensino com qualidade.

Na Figura 1, podemos verificar dados significativos.

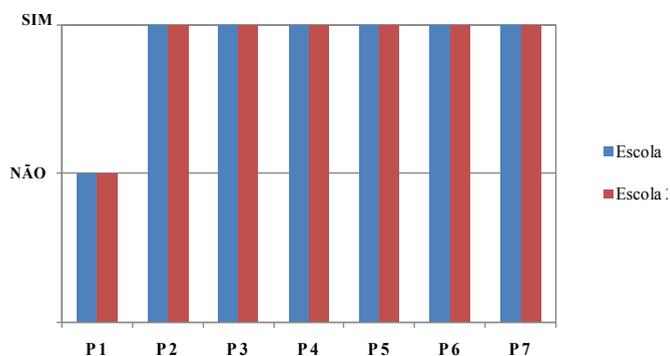


Figura 1: Questionário do Prof.Coordenador de Escola

Legenda:

P1: Quando você teve contato com um aluno com baixa visão, você se sentiu preparado(a) para lidar com esse aluno?

P2: Na sua concepção, recursos pedag. em sala de aula e orientação do professor da Sala de Recurso fazem a diferença na aprendizagem do aluno com baixa visão?

P3: Você possibilita e oferece o acesso a materiais que viabilizam o melhor desempenho do aluno com baixa visão?

P4: Você promove momentos de discussão acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos com baixa visão?

P5: É claro que a Tecnologia Assistiva não se restringe somente a recurso em sala de aula. Nesse sentido, o ambiente da sua escola é um ambiente acessível e inclusivo?

P6: A escola oferece, através do professor da sala de recurso, Curso de Capacitação e/ou orientação sobre alunos com baixa visão?

P7: Em sua opinião, o atendimento a todas as especificidades do aluno com baixa visão melhora consideravelmente o acesso à educação e o processo de inclusão na rede regular de ensino?

Observa-se claramente que coordenadores, no contato com alunos com baixa visão, se sentiram despreparados para lidar com esse alunado, evidenciando quanto é importante a formação inicial e continuada, para que o processo da inclusão realmente aconteça. No entanto, vemos, na figura, que são a favor da inclusão e estão oferecendo os meios que possuem na comunidade escolar e os recursos específicos possíveis para alunos com baixa visão.

Na Figura 2, analisamos dados relativos aos professores da sala regular.

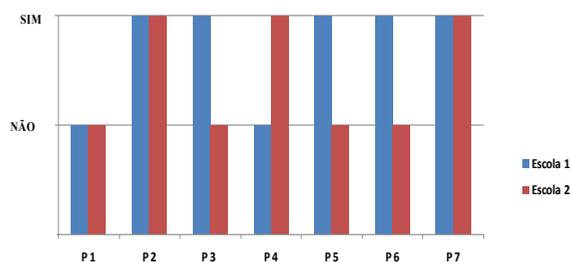


Figura 2: Questionário do Professor de Sala Regular

Legenda:

P1: Quando você teve contato com um aluno com baixa visão, você se sentiu preparado para atendê-lo?

P2: Na sua concepção, recursos pedagógicos em sala de aula e orientação do Prof. da sala de recurso fazem a diferença na aprendizagem do aluno com baixa visão?

P3: Você utiliza materiais que viabilizam o melhor desempenho do seu aluno, em sala de aula?

P4: É claro que a TA não se restringe somente a recurso em sala de aula. Nesse sentido, o ambiente da sua escola é um ambiente acessível e inclusivo?

P5: A escola onde você trabalha promove momentos de discussão acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos com baixa visão?

P6: A escola oferece, através do professor da sala de recurso, Curso de capacitação e ou orientação sobre alunos com baixa visão?

P7: Em sua opinião, o atendimento a todas as especificidades do aluno com baixa visão melhora consideravelmente o acesso à educação e o processo de inclusão na rede regular de ensino?

Professores da sala regular revelam, nas respostas, não terem experiência na área de deficiência visual, além de se sentirem despreparados para atender a esse alunado, mas afirmam receber apoio do professor do atendimento educacional especializado, sempre que necessário.

Porém, foi observado também em outras perguntas que as respostas da maioria dos entrevistados foi que todos reconhecem a necessidade de oferecer recursos específicos aos alunos com baixa visão para acesso à educação com qualidade, sendo este um fator muito positivo, apesar de ser imperioso que isso ocorra realmente no atendimento à inclusão de alunos com baixa visão, no ensino regular.

Já na Figura 3, podemos verificar outros pontos muito importantes, para a inclusão de alunos com baixa visão.

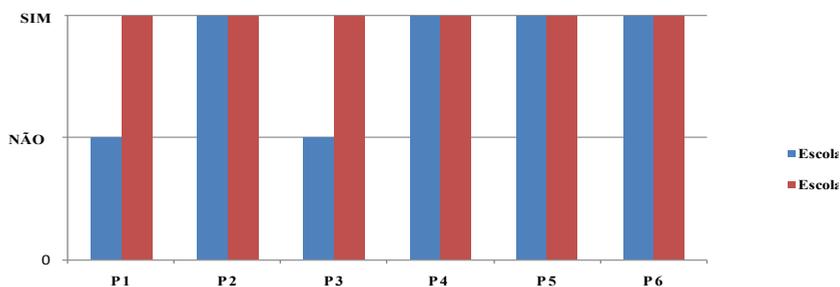


Figura 3: Questionário do Professor da Sala de Recurso

Legenda:

P1: Quando você teve contato com um aluno com baixa visão, você se sentiu preparado para atendê-lo?

P2: Você auxilia e orienta professores do ensino regular?

P3: Encontra barreiras na interação com os professores do ensino regular?

P4: Você utiliza materiais que viabilizam o melhor desempenho do seu aluno em Sala de Recurso?

P5: Você promove momentos de discussão com a equipe escolar acerca das dificuldades apresentadas pelos alunos com baixa visão?

P6: Sempre que é possível, você orienta a equipe escolar através de cursos de capacitação e ou orientação sobre alunos com baixa visão?

Nas respostas de professores da sala de recurso, notam-se claramente a responsabilidade e o comprometimento no exercício da função. Observa-se que 50% dos entrevistados no primeiro contato não se sentiram preparados para o atendimento, ao passo que 50% encontraram barreiras na interação com professores da sala regular.

Frente à análise dos resultados obtidos, fica bastante nítida a falta de formação inicial e continuada dos professores do ensino comum e coordenadores entrevistados, para atuação com alunos com baixa visão. Evidenciam-se uma posição desfavorável à inclusão e a necessidade de capacitação e do atendimento educacional especializado intensivo aos alunos com baixa visão.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa apresentou alguns dados que permitem uma reflexão sobre o atendimento educacional especializado, no que se refere à inclusão de alunos com baixa visão no sistema regular de ensino.

A falta de formação inicial e continuada dos professores do ensino comum para atuar com esses alunos foi o que ficou evidente, nos resultados, apesar de os docentes informarem que recebem apoio especializado, fazem o material específico e recebem orientações dos professores especialistas em Educação Especial, quando necessário.

Percebe-se, nesse sentido, um fator desfavorável à inclusão: a necessidade de apoio constante especializado, do professor da sala multifuncional, capacitando-o a lidar com essa clientela, visto que alunos com baixa visão apresentam variados graus de necessidades, de acordo com a patologia apresentada, utilização de recursos ópticos e não ópticos, além de adaptação curricular, para o acesso ao conhecimento e desenvolvimento da autonomia e independência

Essa falta de formação revelada pelos educadores do ensino regular indica também que ações governamentais precisam ser repensadas. Há necessidade de se rever a formação inicial, necessidade de capacitação continuada, promovendo-se com isso uma prática mais eficaz, de acordo com as necessidades específicas desse alunado e, de um modo geral, de todos que precisam de atendimento educacional especializado.

Um aspecto que chama muita atenção foi o reduzido número de alunos com baixa visão, incluídos em Sala Regular no Ensino Fundamental Ciclo I. Esta pesquisa optou por entrevistar só escolas com alunos inclusos com baixa visão em sala regular, portanto, duas escolas somente, dois professores. Conclui-se que muitos alunos com baixa visão não estão matriculados em sala regular ou ainda a dificuldade visual de muitos não foi detectada.

A Rede de Educação Municipal implantou o atendimento à educação especial com salas de recurso por área de deficiência em 2008 e, em 2010, este foi modificado para Salas de Recurso Multifuncionais, em todas as áreas. Professores do Atendimento Educacional Especializado, desde essa data, recebem semanalmente 6 horas de capacitação em todas as áreas de deficiências, o que é muito relevante para a formação continuada dos docentes.

O processo de inclusão na rede municipal é bastante recente; muito empenho e valorização estão sendo oferecidos, encontrando-se em construção. Acredita-se que futuramente os dados de pesquisa, se forem avaliados novamente, serão totalmente diferentes, contribuindo para uma educação com qualidade.

A implantação da inclusão é igualmente um problema social, dependendo de inúmeros fatores para ser concretizada – mudança de valores, da discriminação e estigma, entre outros. Enfim, existe uma caminhada longa para chegar a uma escola inclusiva ideal, de sorte que, com o empenho de todos, os objetivos com certeza serão alcançados futuramente.

## REFERÊNCIAS

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

ARCHANJO, V. W. Deficiência visual: entre esclarecimentos e reflexões. *P@rtes: a sua revista virtual*, ago. 2008. ISSN 1678-8419. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/educacao/deficienciavisual.asp>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

ARGENTA, A.; DE SÁ, E. D. Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão. *Inclusão: revista da educação especial*, Brasília, v.5, n.1, p. 32-39, jan/jul. 2010.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 03 dez. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento de as necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: formação de atendimento educacional à distância de professores para o atendimento educacional especializado* Brasília, DF, 2007. 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. Módulo 2. Agenda 1. Texto 1. 2010). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 16 ago 2011.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, SP, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

DE SÁ, E. D.; DE CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace\\_dv.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ace_dv.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2011.

DOMINGUES, C. A et.al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 3. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar). Disponível em: <<http://www.especialjr.com.br/baixavisaocegueira.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2011.

LIMA, E. C.; NASSIF, M. C. M.; FELIPPE, M. C. M. *Convivendo com a baixa visão: da criança à pessoa idosa*. São Paulo: Melhoramentos, 2008.

LIPPE, E. M. O, CAMARGO, E.P. O ensino de ciências e deficiência visual: uma investigação das percepções da professora de ciências com relação à inclusão. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EDUCAÇÃO ESPECIAL E O USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÕES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS, 10., 2010, Marília. *Anais...* Marília: Oficina Universitária, 2010. V. 1. p. 1-7.

MAZINI, E. F. S. O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados. Brasília, DF: CORDE, 1994.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2005.48 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticadeinclusao.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2011.

SIAULYS M. O. C. *A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular: orientação aos professores do ensino regular*. Brasília, DF: Ministério de Educação Especial, 2006.

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.

VIGOTSKI L. S. The blind child. A criança cega. In: \_\_\_\_\_. *The collected works of L. S. Vigotski*. Tradução Achilles Delari Jr. e Eugenio Pereira de Paula Jr. 1994. Disponível em: <http://lumiy.wordpress.com/estudos/vigotski-crianca-cega/>. Acesso em: 25 jul. 2010.



## Capítulo 8

# 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:

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, 2007).

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, 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 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?**

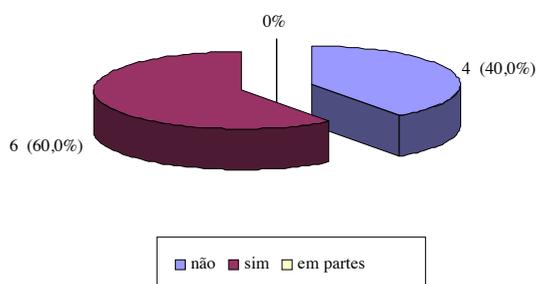


Gráfico 1 - Dados referentes à questão de número 3 do questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

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?**

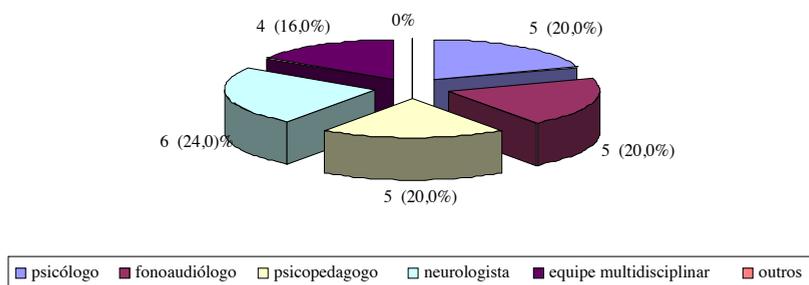


Gráfico 2 - Dados referentes à questão de número 4 do questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

O gráfico evidencia que a maioria dos profissionais entrevistados (24,0%) considera que o profissional responsável pelo diagnóstico da deficiência intelectual é o psicopedagogo, seguido dos fonoaudiólogos, psicólogos e neurologistas, 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?

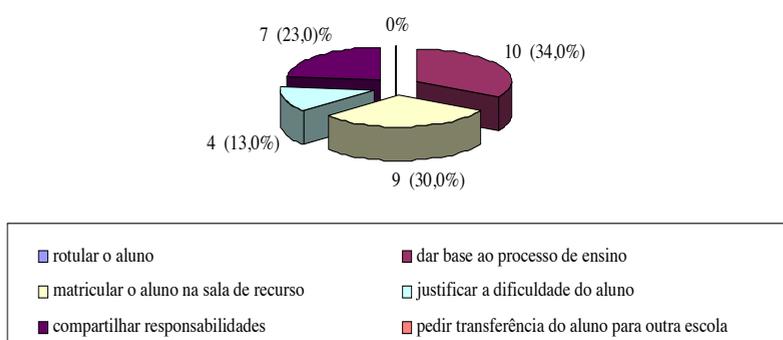


Gráfico 3 - Dados referentes à questão de número 7 do questionário aplicado aos 10 participantes da pesquisa.

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?

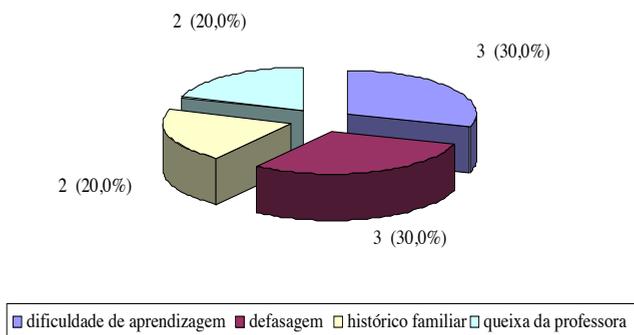


Gráfico 4 - Dados referentes à questão de número 1 do questionário complementar aplicado aos três profissionais da equipe multidisciplinar participantes da pesquisa.

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. 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.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. *Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. Brasília, DF, 2006. 92 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Decreto nº 6.253 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. 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, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. 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](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, DF: MEC/SEESP, 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 9

# Altas Habilidades: Conhecendo as Necessidades Especiais dos Alunos com Superdotação no Processo de Ensino-Aprendizagem

*Roberta Karina Tavares  
Mario Ferreira de Castro*

### INTRODUÇÃO

O conceito de altas habilidades/superdotação ainda não possui uma definição precisa e universal, nos dias atuais. Sua significação encontra-se em constante ampliação, tendo em vista que o interesse da Educação pelo tema não é novo e requer estudos cada vez mais aprofundados, para que se possa melhor compreender esse misterioso universo e buscar uma prática pedagógica eficiente, capaz de trazer benefícios aos portadores dessa que, também, é uma necessidade educacional especial, conforme o Conselho Nacional de Educação:

Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: [...]

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem

que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. [...] (BRASIL, 2001).

Além desse conceito, encontramos várias outras definições utilizadas por autores diversos e órgãos educacionais, que ressaltam os termos “superdotado” e “talentoso” como sinônimos. Em 1970, oficialmente, divulgou-se tal definição nos documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC):

São consideradas crianças superdotadas e talentosas as que apresentam notável desempenho ou elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual superior, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para artes visuais, artes dramáticas e música e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1986).

Entretanto, mais que talento, a criança superdotada apresenta características que exigem atenção e atendimento diferenciado, pois, na maioria das vezes, atributos tão “positivos” acabam por minar-lhe o interesse pelo contexto escolar, causando-lhe um desconforto que poderá alimentar-lhe um comportamento associal, bem como provocar um desperdício de potencial para seu próprio desenvolvimento humano. Desse modo, faz-se importante ressaltar que, comum aos casos de deficiências, a superdotação deve ser avaliada com cuidado, oferecendo ao aluno superdotado condições educacionais adequadas ao seu potencial, de sorte que não permaneça escondido na sala de aula comum, nem seus talentos se afigurem apenas como evidência de uma mente criativa e personalidade de “difícil” convivência (CUPERTINO, 1998).

Em 1994, o MEC alterou essa definição, incluindo o termo “altas habilidades”, substituindo a palavra “crianças” por “educandos” e eliminando a palavra “talentosas”:

Portadores de altas habilidades/superdotados são os educandos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica específica; pensamento criativo ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes e capacidade psicomotora. (BRASIL, 1994).

Embora categorias diversas sejam englobadas nessa definição, salienta-se que a identificação do aluno portador de altas habilidades se dá notoriamente no aspecto cognitivo/intelectual, e a escola é o espaço onde elas vêm à tona.

Para Fleith e Alencar (2001), não há concordância entre órgãos educacionais e autores sobre a definição do termo “superdotação”. Há aqueles que defendem o termo “superdotado” para se referirem apenas aos indivíduos com habilidades excepcionais intelectuais e/ou acadêmicas, e o termo “talentoso”, para identificar aqueles indivíduos com habilidades excepcionais para as artes. Já outros discernem os indivíduos excepcionalmente criativos como parte de um grupo especial.

A ausência de uniformidade acerca do conceito do termo “altas habilidades” e/ou “superdotado” enseja ser oportuno sublinhar que o indivíduo superdotado deve ser identificado como um portador de necessidades educacionais especiais, uma vez que, em muitos casos, seu potencial não é bem aproveitado, devido aos rótulos e à reprodução de uma hierarquia intelectual que faz apenas com que ele estacione no seu desenvolvimento. Segundo Winner (1998, p. 44), “[...] é muito comum para as crianças superdotadas, ficarem entediadas e inquietas numa sala de aula não-desafiadora e terminar classificadas como apresentando um transtorno de atenção ou como hiperativas”. Se esses indivíduos não forem identificados na escola como tendo altas habilidades, podem ser rotulados e até sofrerem exclusão, quando, na verdade, precisam é de especial atenção da família, escola e sociedade. Eles têm seus direitos garantidos por lei e isso lhes possibilita um atendimento especializado, mudanças curriculares e, principalmente, um incentivo para desenvolver seu potencial através de uma boa educação.

Logo, não podemos negar o fato de que nossas escolas não se encontram preparadas para lidar com a questão das altas habilidades/superdotação, porque sua preocupação com alunos portadores de déficit de aprendizagem sempre foi infinitamente maior. Isso se reflete claramente na falta de bibliografia sobre o assunto e no pouco conhecimento que os profissionais da educação apresentam sobre o tema, favorecendo o crescimento dos mitos que só prejudicam ainda mais o desenvolvimento dessas crianças.

O universo que cinge o tema é muito vasto, não apresentando uma conceituação simples ou única, com complexas variáveis. Sendo assim, o presente artigo volta-se mais para trazer aos educadores informações e conhecimento teórico-científico sobre o tema; esclarecimentos sobre a legislação brasileira vigente, que norteia a inclusão escolar e garante à criança superdotada o direito a um ensino de qualidade; a explanação sobre as principais características que a identificam; a investigação dos mitos que circundam o universo da superdotação; além do papel da escola e do professor, na inclusão dos superdotados, com suas estratégias capazes de motivar essas crianças a se desenvolver plenamente, superando-se a cada novo desafio.

### **IDENTIFICANDO ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Nos dias atuais, é inadmissível que a escola desconheça ou ignore seus alunos portadores de altas habilidades/superdotação. Saber identificá-los é importante para que se estabeleça uma ação pedagógica adequada que venha ao encontro de suas necessidades educacionais, sociais e emocionais, em seu processo de desenvolvimento.

Numa definição proposta pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1995 apud VIRGOLIM, 2007) são apontados seis tipos de superdotado: intelectual, social, acadêmico, criativo, psicomotricinestésico e talentos especiais. Abaixo, vejamos a conceituação de cada um deles:

- a) Capacidade Intelectual Geral – Envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- b) Aptidão Acadêmica Específica – Envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- c) Pensamento Criativo ou Produtivo – Refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;
- d) Capacidade de Liderança – Refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;

e) Talento Especial para Artes – Envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar idéias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos); e

f) Capacidade Psicomotora – Refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa. (BRASIL, 1995, apud VIRGOLIM, 2007, p. 28).

Essas definições, porém, não são suficientes para o trabalho de identificação, pois, ainda que documentos oficiais reconheçam a existência de crianças superdotadas na escola, aos profissionais os conceitos sobre a temática são vagos. Isso contribui diretamente para a dificuldade que os mesmos encontram em identificá-las, já que as características são numerosas na literatura e a afirmação de que cada ser é único, na sua constituição, abre lugar para uma infinidade de características peculiares que correspondem a outros contextos, menos o das altas habilidades/superdotação. Nesses casos, é comum, por exemplo, a afirmação de que na rotina de sala de aula encontramos alunos que apresentam condutas hiperativas, as quais coexistem com a sugestão de altas habilidades/superdotação em uma ou outra área e vice-versa.

Identificar as características de uma criança superdotada não é tarefa fácil, considerando que as altas habilidades/superdotação possuem uma conceituação em constante mutação, crescendo sempre uma informação nova. Nesse sentido, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1995) veio colaborar para que as diversas habilidades fossem reconhecidas para serem mais bem exploradas. Nos estudos desse psicólogo, verificou-se que nem todas as crianças superdotadas possuem Q.I.<sup>1</sup> elevado e que, embora sua evidência seja mais facilmente comprovada na aptidão acadêmica, é preciso conhecer as características observáveis para identificar uma criança superdotada. Dessa maneira, o MEC (1999) publicou algumas características da aprendizagem do superdotado que ajudam os profissionais a identificá-lo, durante a sua prática escolar. São elas:

---

<sup>1</sup> Quociente de inteligência.

Poder agudo de observação;  
Poder de abstração, conceituação e de síntese; interesse na aprendizagem indutiva e resolução de problemas; prazer na atividade intelectual;  
Interesse nas relações causa efeito, habilidade para perceber relações; interesse na aplicação de conceitos; amor à verdade.  
Gosto pela estrutura de ordem;  
Gosto pela consistência seja no sistema de valores, de números ou calendário;  
Capacidade de retenção;  
Em alguns casos: proficiência verbal; amplo vocabulário; facilidade de expressão; interesse na leitura; extensão na informação das diversas áreas;  
Atitude de indagação;  
Curiosidade intelectual, espírito inquisidor, motivação intrínseca;  
Poder de pensamento crítico;  
Ceticismo, avaliação e auto-confirmação;  
Criatividade inventiva;  
Inclinação para novas maneiras de ver as coisas;  
Interesse em criar na livre expressão de gerar idéias;  
Poder de concentração e prolongamento de atenção, desde que seja no campo e exclusivo de seu interesse;  
Comportamento persistente e dirigido para metas;  
Sensibilidade, intuição, empatia para com os outros;  
Necessidade de suporte emocional e atitude simpática, envolvimento do ego e de coragem;  
Muita energia, vivacidade, agilidade, períodos de intenso e voluntário esforço precedentes aos da invenção;  
Independência no trabalho e estudo;  
Preferência pelo trabalho individualizado;  
Autoconfiança;  
Necessidade de liberdade de movimento e ação;  
Necessidade de viver em solidão;  
Versatilidade e virtuosidade;  
Diversidade de interesses e habilidades;  
Muitos passatempos, competências em diversas modalidades de arte, como música e desenho. (BRASIL, 1999, p. 63).

Atualmente, a metodologia utilizada para identificação de alunos superdotados leva em conta características como: aptidão artística e musical; liderança; criatividade entre outras, tornando-a bem mais complexa. Portanto, instrumentos e atividades alternativas são utilizados em sala de aula pelo professor, para entrar em contato com esse leque de características. Por conseguinte, sua observação e julgamento têm de ser precisos, para o sucesso na identificação.

Nesse contexto, Delou (1987 apud FLEITH, 2007, p. 57) elaborou uma listagem que serve de parâmetro para a observação dos alunos em sala de aula, com os indicadores das altas habilidades/superdotação. Eis alguns exemplos:

O aluno demonstra prazer em realizar ou planejar quebra-cabeças e problemas em forma de jogos; [...] mantém e defende suas próprias idéias; [...] sente prazer em superar os obstáculos ou as tarefas consideradas difíceis; [...] dirige mais sua atenção para fazer coisas novas do que para o que já conhece e/ou faz; [...] usa métodos novos em suas atividades, combina idéias e cria produtos diferentes; [...] põe em prática os conhecimentos adquiridos.

Renzulli, Smith, White, Callahan, Hartman e Westberg (2000, apud FLEITH, 2007) desenvolveram outro instrumento chamado “Escala para Avaliação das Características Comportamentais dos Alunos Superdotados”, como mais uma opção no processo de identificação do aluno portador de altas habilidades/superdotação. Tal instrumento avalia a frequência de alguns comportamentos relacionados à criatividade, aprendizagem e motivação, no dia-a-dia em sala de aula. São alguns exemplos:

Aprendizagem – O aluno demonstra vocabulário avançado para a idade; [...] possui uma grande bagagem de informações sobre um tópico específico; [...] tem facilidade para lembrar informações; [...] tem perspicácia em perceber relações de causa e efeito.

Criatividade – O aluno demonstra senso de humor; [...] demonstra espírito de aventura ou disposição para correr riscos; [...] demonstra atitude não conformista, não temendo ser diferente; [...] O aluno demonstra imaginação.

Motivação – O aluno demonstra obstinação em procurar informações sobre tópicos de seu interesse; [...] demonstra persistência, indo até

o fim quando interessado em um tópico ou problema; [...] O aluno demonstra envolvimento intenso quando trabalha certos tópicos ou problemas; [...] O aluno demonstra comportamento que requer pouca orientação dos professores. (FLEITH, 2007, p. 57-58).

Embora todas essas características e tipos de superdotação descritas pelo MEC e de diversos autores auxiliarem o professor, na identificação, não é possível estabelecer um padrão comportamental unificado, uma vez que nem todas as características mencionadas serão observadas no mesmo aluno e ao mesmo tempo. Segundo Virgolim (1997, apud FLEITH, 2007, p. 44), “[...] um dos aspectos mais marcantes desse tema relaciona-se a heterogeneidade [...] o que se observa com maior frequência são crianças que se desenvolvem em mais de uma área específica” e os traços de superdotação são apresentados desde cedo pela criança, sobretudo no desempenho daquelas tarefas que lhe despertam maior interesse. Nelas, ela expressa sua alta habilidade e vontade de transpor desafios.

Na atualidade, a literatura afirma que a criança superdotada não precisa ser boa em tudo, mas seu diferencial é exatamente a habilidade surpreendente que apresenta, em áreas específicas, o que a leva a produzir ideias consistentes e criativas, bem como propor novas soluções no lugar das que já existem.

## **OS MITOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Em nosso país, o tema das altas habilidades/superdotação ainda é visto como um fenômeno raro, e muitas são as ideias errôneas a respeito. O termo sugere para algumas pessoas que superdotado é aquele indivíduo que tem uma genialidade extraordinária e incomum; para outras, o perfil de um grande inventor, o “melhor” aluno da classe ou o perfil de crianças “precoce” que fazem indagações como os adultos fazem.

De acordo com Rutter (1976 apud FLEITH, 2007, p. 15), preconceito, tradição e ignorância interferem e dificultam uma educação de qualidade para os alunos portadores de altas habilidades, porque o ser humano não tem o hábito de analisar criticamente os fatos, antes de chegar a uma conclusão sobre eles. Para o autor, o maior obstáculo

ao nosso conhecimento é o de “saber” sobre tantas coisas que não são verdadeiras e se deixar guiar por elas. Nesse sentido, podemos afirmar que são várias as visões equivocadas sobre os indivíduos superdotados. Entre elas, destacamos:

**Superdotado e gênio como sinônimos:** Ainda nos dias atuais, há muitas comparações entre superdotados e grandes gênios da humanidade como: Mozart que compunha sonatas desde os cinco anos; Picasso e sua produção artística genial; Leonardo da Vinci com seus esboços de helicóptero e submarinos que só viriam a ser construídos séculos depois; e Einstein que revolucionou a Física Moderna. Tais comparações são fruto das primeiras investigações realizadas acerca das altas habilidades na década de 20 por Terman<sup>2</sup> que utilizava o termo “gênio” para referir-se às crianças com superdotadas. Isso é um grande erro, pois nem sempre o indivíduo superdotado irá apresentar um desempenho surpreendentemente significativo desde tenra idade, e muitas crianças consideradas prodígios não se tornam eminentes na fase adulta, nem eminentes foram prodígios um dia. É possível que demonstrem competência e habilidade, porém sem serem brilhantes. (FLEITH, 2007, p. 15-16, grifo do autor).

Muitas dessas crianças, na fase adulta, apresentam baixo rendimento e não se tornam produtivas, devido à falta de estímulo e ambiente familiar e escolar adequados, que atendam às suas necessidades educacionais especiais (FLEITH, 2007, p. 16).

**O superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior:** Esse é outro equívoco com relação às altas habilidades. Muitas vezes, o próprio ambiente familiar não contribui para que seu potencial seja aproveitado. O superdotado precisa de um ambiente adequado com recursos especiais que promovam uma variedade de experiências de aprendizagem enriquecedoras para que seja estimulado e lhes seja dada condições adequadas de desenvolver seu potencial, respeitando seu ritmo. (FLEITH, 2007, p. 16-17, grifo do autor).

**O superdotado se caracteriza por um excelente rendimento acadêmico:** Nem sempre o aluno com altas habilidades/superdotação apresentará um rendimento escolar excepcional, destacando-se como o melhor da classe. É bem comum a desproporção entre o potencial de realizar e aprender e o desempenho real que demonstra aquilo que a pessoa conhece. Isso ocorre devido currículo e metodologia de

---

<sup>2</sup> Psicólogo norte-americano, Lewis Madison Terman, nascido em 1877 e falecido em 1956, desenvolveu a sua atividade profissional na Universidade de Stanford. Começou a interessar-se pelo estudo das crianças superdotadas, tendo realizado vários trabalhos sobre testes e escalas de inteligência. Disponível em: <[http://www.infopedia.pt/\\$lewis-terman](http://www.infopedia.pt/$lewis-terman)>. Acesso em: 29 set. 2011.

ensino inadequados, além da baixa expectativa professor e pressão exercida pelos colegas que não se destacam, numa relação complexa e interdependente. (FLEITH, 2007, p. 17, grifo do autor).

**A participação em programas especiais fortalece uma atitude de arrogância e vaidade no aluno superdotado:** Quando de boa qualidade, o atendimento especializado gera estudantes academicamente satisfeitos e entusiasmados com as propostas curriculares, conseqüentemente mais ajustados emocionalmente e socialmente. (REIS; RENZULLI, 2004 apud FLEITH, 2007, p. 18, grifo do autor).

**Todo superdotado é franzino, do gênero masculino, de classe média e com interesses restritos à leitura:** Esse mito faz com que meninas superdotadas sejam menos valorizadas e/ou percebidas. Além disso, a tradição cultural deposita suas altas expectativas em relação ao sexo masculino, sendo ele mais estimulado a desenvolver seus potenciais. (FLEITH, 2007, p. 18, grifo do autor).

**O superdotado tem maior predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais:** Estudos mostram exatamente o contrário, que eles se caracterizam não somente pela inteligência superior, mas também pelo melhor ajustamento social e emocional, ainda que aqueles que apresentam inteligência excepcionalmente elevada tendem a enfrentar maiores dificuldades nesse ajuste, principalmente quando não têm oportunidade de interagir com colegas, amigos e familiares com as mesmas características. (FLEITH, 2007, p. 19, grifo do autor).

A fim de eliminarmos tais inverdades do contexto escolar, é preciso que os educadores se reciclem para exercer uma prática pedagógica capaz de promover a interação entre alunos ditos “normais” com os portadores de altas habilidades, de forma a melhor aproveitar os potenciais para o enriquecimento do ambiente escolar como um espaço de aprendizagem.

## LEGISLAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Conforme previsto na atual Constituição Federal, em seu Art. 205, “[a] Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, quer dizer, ela tem seu início na família e sua continuidade na escola, onde a criança começa sua inserção na sociedade. Por

consequente, o Estado é responsável por garantir o acesso e permanência das crianças à Educação formal, mediante “[...] acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, Art. 207, inciso V).

Efetivamente, o ganho real veio em 1996, com a Lei n. 9.496. As novas Diretrizes e Bases da Educação Nacional reconheceram as necessidades educacionais especiais dos superdotados, além de preconizarem a importância de um atendimento educacional especializado e a aceleração de estudos para a conclusão em tempo menor dos cursos da Educação Básica e Superior:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados [...] (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, ressaltamos que todo aluno tem direito a uma oportunidade educacional de qualidade, sendo-lhe garantido o direito de desenvolver suas diferentes potencialidades e de receber atendimento educacional especializado, para atender a sua necessidade educacional especial, favorecendo o desenvolvimento de suas potencialidades.

Entretanto, em nosso país, as políticas públicas nacionais na área das altas habilidades/superdotação não têm uma continuidade consistente, ainda que os esforços de décadas tenham proporcionado mais recentemente a esses alunos o atendimento educacional especializado, nas escolas de ensino regular.

A existência de leis que amparam o superdotado muitas vezes é desconhecida pelos profissionais, porque sua divulgação é bem deficiente, fazendo com que o encaminhamento adequado desse aluno seja negligenciado e ele seja diagnosticado erroneamente, por professores despreparados, como um indivíduo que possui problemas de aprendizagem e/ou socialização, relacionando sua falta de interesse a um comportamento hiperativo.

É importante lembrar que o atendimento aos superdotados tem como base os princípios de “[...] respeito à dignidade do ser humano e no seu direito ao pleno desenvolvimento” (BRASIL, 1999, p. 47), o que norteia uma consciência tanto nacional quanto internacional e tornam sólidas as recomendações constantes em acordos, declarações e convenções mundiais sobre o direito e o desenvolvimento da criança.

Por ser considerada uma área da Educação Especial, os documentos oficiais nacionais e internacionais sobre as altas habilidades/superdotação zelam pelo uso dos direitos legais que amparam o desenvolvimento da criança e mostram compromisso com as necessidades, capacidades, potenciais e atendimentos especiais a essa clientela. Isso se torna evidente em diversos documentos nacionais e internacionais, tais como: a Declaração de Salamanca (1994), que aborda as necessidades educacionais especiais; a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Constituição Federal Brasileira (1988), que garante o atendimento educacional da criança e a coloca sobre responsabilidade do Estado e da família.

Estamos ainda num processo de adaptação às novas leis, às iniciativas e às declarações sobre a Educação Especial, devido à falta de estrutura e conhecimento adequado sobre as diversas áreas que a englobam, mas, levando em consideração a Lei 9.394/96, no Art. 58, o atendimento especializado já ocorre na escola regular, quando necessário, para atender às individualidades do aluno especial, incluindo o aluno superdotado, sendo dever constitucional do Estado promover tal atendimento:

[...] § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. [...] (BRASIL, 1996).

Todavia, o trabalho de regularização e inclusão do superdotado principiou bem antes da Lei 9.394/96. Anteriormente, em 1971, com a Lei n. 5.692, os superdotados já eram tratados de forma especial:

Os alunos que apresentarem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971).

Seguindo na mesma direção, o Conselho Nacional de Educação, em sua Resolução nº 2, datada de 11/09/2001, estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, indicando o atendimento especializado aos superdotados na rede regular, da seguinte forma:

Art. 5º - Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que durante o processo educacional apresentarem: [...]

III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os levem a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. [...] (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a escola tem consciência da importância de apresentar uma proposta pedagógica que satisfaça as necessidades educacionais especiais desses alunos, com ambiente adequado para aprendizagem, estímulo, profissionais capacitados a identificar, trabalhar e encaminhar alunos para o atendimento especializado, se necessário, conforme previsto no Art. 8º dessa mesma Resolução:

[...] as escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns: I – professores capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...] IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante [...] c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente. (BRASIL, 2001).

Sendo assim, a escola deve voltar-se para a necessidade de capacitar seus professores para realizarem uma prática pedagógica inclusiva, capaz de identificar e ajudar alunos superdotados, em seu desenvolvimento escolar.

## **PAPEL DA ESCOLA E DO PROFESSOR NO PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO SUPERDOTADO**

A primeira ação pedagógica do profissional seria buscar aprofundamento e/ou especialização para saber identificar e ajudar um aluno superdotado. Salas de recursos<sup>3</sup> existem para atendimento especializado, porém, é importante que esse aluno seja incluso também na rede regular de ensino, de modo a se sentir parte de um todo e cumprir com o objetivo previsto na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, de se educar e integrar a vida em sociedade.

Nesse sentido, o papel da escola e do professor são fundamentais para o êxito desse aluno no seu rendimento escolar e na sua vida, uma vez que ela é sua primeira experiência social fora do seio familiar. Assim, todo planejamento de aula deve ser voltado para as características diferenciais de cada o aluno, o que geralmente não se verifica, pois são enfocados somente os interesses do grande grupo, negligenciando-se os diferenciais de cada indivíduo.

É fato que a preocupação do professor e da escola sempre foi lidar melhor com aquele aluno que tem dificuldades na apreensão dos conteúdos, deixando caminhar sozinhos aqueles que apresentam facilidade na aprendizagem, desconsiderando-os e contribuindo para que eles se sintam negligenciados por não terem seus interesses individuais atendidos.

Na grande maioria, os alunos superdotados se demonstram inquietos, insatisfeitos e desinteressados nos conteúdos, pois estes não atendem às suas áreas de interesse, e é uma tendência da escola valorizar os conhecimentos intelectuais e deixar em segundo plano os conhecimentos artísticos e motores, por não serem tidos como prioritários para a vida em sociedade.

Winner (1998, p. 95) afirma que “[...] os professores frequentemente sentem que essas crianças são teimosas, arrogantes, desatentas ou desmotivadas”, mas a maioria desses profissionais sequer imagina que esse comportamento seja consequência da sua inadaptação ao universo escolar, que não lhe desperta o interesse, por não ser desafiador.

---

<sup>3</sup> Salas localizadas em escolas comuns que dispõem de materiais pedagógicos, recursos didáticos específicos e profissionais especializados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, em horário contrário às aulas do ensino regular (BRASIL, 1999).

Isso acaba por gerar conflitos entre professor e aluno, porque o professor o enxerga como uma criança teimosa, inconformada, associal e agitada, ou passa a tachá-la de hiperativa, autista ou portadora de algum transtorno de aprendizagem, até mesmo com problemas de conduta gerados pela realidade familiar. Segundo o autor, isso acontece porque os alunos portadores de altas habilidades exibem características que se assemelham com aquelas apresentadas por alunos com distúrbios de aprendizagem, tais como: dificuldades de seguir regras, de aceitar autoridade, de fazer amigos, isolamento social e dificuldade de concentração.

Conviver em um ambiente que não o desafia e não lhe desperta interesse faz com que o aluno portador de altas habilidades/superdotação se sinta insatisfeito e entediado, o que lhe causa imenso desconforto, pois já domina os conteúdos que o professor irá ensinar e seus interesses não são compatíveis com os dos colegas, fazendo com que se sinta diferente dos demais alunos. Consequentemente, não consegue se adaptar ao interesse do grupo e suas potencialidades passam a ser desvalorizadas, o que lhe causa inquietação e o faz atrapalhar o desenvolvimento da aula.

Nesse contexto, é possível salientar que, para combater a exclusão desse aluno, é preciso considerar seus interesses pessoais e desenvolver atividades que o atendam, de forma que ele seja cativado pelas mesmas e não se desinteresse por conhecer coisas novas. O aluno portador de altas habilidades precisa entender que há sempre algo novo para acrescentar ao seu conhecimento, e que ensinar o que aprende fará com que esse conhecimento se internalize, causando benfeitoria não só a ele, mas aos que são ajudados por ele.

A escola, por sua vez, precisa trazer para o contexto escolar atividades que lhe despertem o interesse e façam com que ele não queira buscar fora o que a escola não lhe oferece para seu desenvolvimento intelectual e humano. As artes, geralmente entendidas como secundárias pela sociedade, por não serem valorizadas em nossa cultura, despertam nos portadores de altas habilidades uma motivação bastante evidente, que os desafia e traz à tona potencialidades jamais imaginadas por um professor em sala de aula.

Os planejamentos escolares e políticas públicas devem caminhar para atender às necessidades estruturais para o desenvolvimento dos superdotados, na escola, visto que a inclusão é muito mais do que disponibilizar uma carteira para eles, em sala de aula, pressupondo criar condições propícias para que busquem desenvolver com maestria suas potencialidades. Entretanto, o despreparo dos profissionais da Educação, no trabalho com superdotados, dificulta o processo de inclusão, ainda que as mudanças na legislação os tenham valorizado, tirando-os da situação de exclusão e dando-lhes plenas condições de explorar seus potenciais. Vale ressaltar aqui que a inclusão dos portadores de altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, visando a uma educação de qualidade, apenas ocorrerá quando os profissionais da Educação tomarem conhecimento do tema, através de aprofundamento, pesquisa ou qualificação, de forma a considerar no seu planejamento e avaliação a abordagem multifatorial da inteligência descrita por Guilford (1950 apud VIRGOLIM, 2007), que ressalta os traços de personalidade, criatividade e habilidades cognitivas não contempladas nos testes de Q.I., bem como a teoria de Gardner (1995), que descreve o conjunto de nove habilidades, talentos ou capacidades mentais universais: inteligência linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, naturalista, interpessoal, intrapessoal e espiritual. Nesse ínterim, o professor não dará valor somente ao conhecimento intelectual, mas também às diversas habilidades apresentadas durante as atividades propostas, que correspondem às diferentes áreas do saber e do fazer (VIRGOLIM, 2007, p. 34).

Portanto, as atividades propostas pelo professor em aula de aula devem ter em conta a criatividade do aluno, fazendo-o pensar e construir seu conhecimento, aprofundando-se no conteúdo e/ou técnica, inventando, agindo e interagindo para dominar o conhecimento da sua área de interesse. Com esse panorama, o envolvimento do aluno com o aprender ocorre de forma natural e as potencialidades são desenvolvidas dentro de um ambiente motivador.

É tarefa da escola estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto Q.I., ou que tiram as melhores notas; desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; nutrir o potencial da

criança; rotulando o serviço, e não o aluno; desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender às necessidades de todos os estudantes.

Por fim, o papel desempenhado pela escola é essencial para o bom desenvolvimento do aluno, seja na escola, seja na vida, porque ela deve favorecer o desenvolvimento das habilidades do aluno superdotado, por meio de atividades criativas e envolventes, que valorizem todas as áreas de conhecimento. Cabe a ela a função de reconhecer os talentos individuais e proporcionar atendimento especializado paralelo, para remediar suas necessidades a fim de que não desapareçam na multidão e desperdicem seus talentos por negligência da escola.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo proporcionou um maior conhecimento sobre o tema, nos diversos aspectos que permeiam o impasse educacional existente no processo de inclusão dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação, revelando que o maior desafio da Educação, nesse processo, está na preparação de seus profissionais. Sem ela, não é possível incluir os portadores de altas habilidades/superdotação, de forma a estimular e cooperar para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Ficou evidente que ainda hoje muitos são os mitos que circundam esse universo, os quais prejudicam a aceitação das necessidades educacionais especiais do indivíduo superdotado, tanto pela escola quanto pela sociedade. Logo, levar ao conhecimento das pessoas a veracidade sobre o tema e seus assuntos correlatos se faz necessário, para que possamos eliminar as barreiras do preconceito, acreditando dessa forma estar contribuindo para a humanização da Educação, facilitando a convivência familiar e a prática pedagógica com tais educandos.

Fica claro também que o processo de inclusão conta com o reforço da legislação e suas determinações legais, que garantem os direitos e dos deveres de todos, no esforço para melhor ensinar os portadores de altas habilidades/superdotação, quebrando paradigmas a fim de que possamos lidar com a situação com mais igualdade e oportunidade para todos.

Através desta investigação, reconhecemos que o papel do professor e da escola é de extrema importância para o desenvolvimento do aluno superdotado, desde sua identificação até a motivação para que se interesse pelos conteúdos propostos. O aluno superdotado precisa de identificação, para que não seja discriminado, nem sofra com diagnósticos errôneos, os quais agravam ainda mais os problemas de desigualdade.

Sem a pretensão de esgotar o tema, este breve artigo sobre altas habilidades/superdotação aponta para a necessidade de aprofundamento e especialização dos profissionais, quanto às práticas pedagógicas no trato da questão, considerando um planejamento e a avaliação voltada para as características e interesses individuais de cada aluno. Entre embates conceituais e ideológicos, hipóteses e perspectivas dentro do campo da Educação, talvez possamos encontrar subsídios e alternativas para a inclusão dos superdotados na rede regular de ensino, uma realidade praticamente aquém dos nossos ideais de enriquecimento do ambiente escolar, como espaço de se aprender.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos*. Brasília, DF, 1995.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)>. Acesso em: 13 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. 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, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27833. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, DF, 1994.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental/superdotação e talento*. Coordenação Leila Magalhães Santos. Brasília, DF, 1999.

CENTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial: área de superdotados*. Rio de Janeiro: Fundação de Assistência ao Estudante, 1986.

CUPERTINO, C. M. B. Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DA ALTA INTELIGÊNCIA, 1., 1998, Menzonza, Argentina. *Anais...* Mendoza, Argentina: Universidade da Província de Cuyo, Instituto San Bernardo de Claraval, agosto de 1998.

DELOU, C. C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEICH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Brasília, DF: MEC/SEE, 2007. V 3. p. 57.

FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. V. 1.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GUILFORD, J. P. Desenvolvendo a superdotação na teoria e na prática. In: VIRGOLIM, A. M. R. (Org.). *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. p. 59.

REIS, S. M.; RENZULLI, J. S. Clareando conceitos. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. V. 1. p. 18.

RENZULLI, J. S. et al. Estratégia de identificação de alunos com superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. V. 1. Cap. 4. p. 57.

RUTTER, M. Clareando conceitos. In: FLEITH, D. S. (Org.). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007. V. 1. Cap. 1, p. 15.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas habilidades e desenvolvimento intelectual. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. S. (Org.). *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 2. p. 25-39.

\_\_\_\_\_. *Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

WINNER, E. *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1998.

## Sobre os autores

### **ALEXANDRO BRAGA VIEIRA**

Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de Vitória e Pedagogo pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. Mestre em Educação e Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

### **ANA PAULA ALMEIDA COSTA**

Professor da rede pública de ensino. Psicopedagoga. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

### **CRISTIANE REGINA XAVIER FONSECA-JANES**

Pedagoga. Bolsista de pós-doutoramento pela FAPESP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma. Doutora em Educação, Mestre em Filosofia e Pedagogia com habilitação em Educação Especial, pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília. [crisrefonseca@fundec.edu.br](mailto:crisrefonseca@fundec.edu.br).

### **DANILO FARIA BERTO**

Mestre. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

### **EDER PIRES DE CAMARGO**

Pós-doutorado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Bauru. Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestre em Educação para a Ciência. Graduação em Licenciatura em Física. Docente do

Departamento de Física e Química da UNESP de Ilha Solteira e do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru, onde também orienta trabalhos relacionados ao ensino de Ciências e à inclusão de alunos com deficiências. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

### **EDWALDO COSTA**

Doutorando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Comunicação Social pela Universidade de Marília. Especialista em Informática na Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Graduado em Jornalismo pelo Centro Universitário UniToledo de Araçatuba. Graduado em Ciências da Computação pelas Faculdades COC. Leciona na Faculdade Birigui e na Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. guga.aracatuba@terra.com.br

### **ELIANE BRUZON SEBASTIÃO DE FARIA**

Professor da rede pública de ensino na Educação Infantil da Rede Municipal de Maracá/SP. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. elianebs68@hotmail.com.

### **JULIANA GESSI GOMES**

Professor da rede pública de ensino. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. Especialista em Educação de Surdos; Secretaria de Estado de Educação do DF/SEE-DF. julianagessi@gmail.com

### **LUCIANA RAMOS BALEOTTI**

Professora Assistente Doutora. Curso de Terapia Ocupacional, Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, campus de Marília. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. baleotti@marilia.unesp.br

### **MARIA CLAUDIA BRITO**

Fonoaudióloga. Doutora em Educação, bolsista de pós-doutoramento pela FAPESP. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Diferença, Desvio e Estigma e do Laboratório de Estudos das Alterações da Linguagem Infantil, pela Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília. Coordenadora e docente do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de especialização, em Transtornos Globais do Desenvolvimento do Centro de Educação Especial e Orientação Profissional, LC, Bauru/SP. Vice-Coordenadora e docente do Curso de Aperfeiçoamento em Autismo e Transtornos Globais do Desenvolvimento, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília. [brito\\_mariaclaudia@yahoo.com](mailto:brito_mariaclaudia@yahoo.com)

### **MARINA CARVALHO DA SILVA GRACINO**

Professor da rede pública de ensino. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

### **MARIO FERREIRA DE CASTRO**

Professor Doutor. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. [mfdrmario@gmail.com](mailto:mfdrmario@gmail.com)

### **RENATA BARBOSA VICENTE**

Doutoranda em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Mestre pela Universidade de São Paulo - USP. Graduação em Licenciatura Plena em Letras pelo Centro Universitário Fundação Santo André (2004). Atualmente, é Professora em Tempo Integral da Universidade Bandeirante de São Paulo - UNIBAN. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. [profrenatab@gmail.com](mailto:profrenatab@gmail.com).

### **ROBERTA KARINA TAVARES OLIVEIRA**

Professor da rede pública de ensino. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. [oliveirakt@hotmail.com](mailto:oliveirakt@hotmail.com).

## **ROBINSON JANES**

Pedagogo. Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. Docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, Campus de Marília. Departamento de Administração e Supervisão Escolar – DASE. [robi@marilia.unesp.br](mailto:robi@marilia.unesp.br)

## **SELMA MARIA COTRIM PEZZUTO**

Professor da rede pública de ensino. 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. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC.

## **VALÉRIA VENDRAME**

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Mestre em Estudos Linguísticos pela mesma universidade. Graduada em Letras com Habilitação de Tradutor pela mesma universidade. Realizou estágio de Doutorado (PDEE/CAPES) com duração de um ano, na Faculty of Humanities da University of Amsterdam (Department of Linguistics), em Amsterdã, na Holanda, sob supervisão do Prof. Dr. Kees Hengeveld. Professor orientador do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. [valvendrame@gmail.com](mailto:valvendrame@gmail.com)

## **VILMA RODRIGUES GOMES DA SILVA**

Professor da rede pública de ensino. Discente do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado na Perspectiva da Educação Inclusiva – Convênio UNESP/SECADI/UAB/CAPES/MEC. [vine.ata@hotmail.com](mailto:vine.ata@hotmail.com)

### 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

