

DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS
CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO
CLAUDIO BENEDITO GOMIDE DE SOUZA
(ORG.)

DIFERENTES OLHARES SOBRE A INCLUSÃO



**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© 2013 FFC/Unesp

Conselho Editorial da Área de Humanas

Bernardete Angelina Gatti (Fundação Carlos Chagas - Brasil)

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

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

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

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

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

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

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

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

Comissão Científica

Eliana Lucia Ferreira (UFJF - Juiz de Fora - MG)

Teófilo Alves Galvão Filho (UNFB - BH)

Mônica Pereira dos Santos (UFRJ-RJ)

Parecer

Claudia Dechichi (Universidade Federal de Uberlândia UFU - Uberlândia - MG)

Ficha catalográfica

Serviço de Biblioteca e Documentação - Unesp - campus de Marília

D569 Diferentes olhares sobre a inclusão / Sandra Eli Sartoreto de Oliveira
Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, Claudio Benedito Gomide
de Souza (org.). – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília : Oficina
Universitária, 2013.

224 p.

Inclui bibliografia.

ISBN 978-85-7983-395-3

DOI: <https://doi.org/10.36311/2013.978-85-7983-395-3>

1. Educação inclusiva. 2. Deficiência. 3. Acessibilidade. 4. Formação-
professores - Professores I. Martins, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. II. Giroto,
Claudia Regina Mosca. III. Souza, Claudio Benedito Gomide de.

CDD 371.9

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias

Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora Unesp

SUMÁRIO

Prefácio	7
Apresentação	11
Capítulo 1	
Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo?	
<i>Fátima Elisabeth Denari</i>	13
Capítulo 2	
A interface entre a Psicologia e a Inclusão Educacional	
<i>Helena Ferreira Vander Velden; Lúcia Pereira Leite</i>	23
Capítulo 3	
Atuação do psicólogo escolar: análise de práticas que visam atender à perspectiva inclusiva	
<i>Tânia Gonçalves Martins; Sergio Vasconcelos de Luna</i>	45
Capítulo 4	
Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: considerações iniciais sobre as políticas educacionais	
<i>Adriana Turqueti; Cláudio B. Gomide de Souza; Fabiana Chinalia</i>	57
Capítulo 5	
Desafios e dificuldades na formação do professor no atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos deficientes inseridos em salas regulares	
<i>Keila Rocha Santos Barros; Silmara Sartoreto de Oliveira</i>	71
Capítulo 6	
Abordagens científicas sobre o desenvolvimento da linguagem e aspectos escolares de crianças cegas e com baixa visão	
<i>Jáima Pinheiro de Oliveira; Tania Moron Saes Braga</i>	87

Capítulo 7

A educação de crianças com cegueira: considerações sobre os desafios da alfabetização pelo sistema braile

Fátima Inês Wolf de Oliveira 107

Capítulo 8

O atendimento educacional especializado para alunos com surdocegueira e deficiência múltipla

Denise Cintra Villas Boas; Shirley Rodrigues Maia 123

Capítulo 9

O ensino da leitura de gêneros textuais na formação de leitores surdos

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins; Claudia Regina Mosca Giroto; Maria Cecília Bonini Trenché 139

Capítulo 10

Análisis de los cambios en organización, metodológicos y curriculares del aula para atender a los alumnos con necesidades educativas: estudio de casos

Rocío Canalejo Jiménez; Eladio Sebastian Heredero 167

Capítulo 11

A audiodescrição na TV digital brasileira: ações e não ações de uma política

José Luís Bizelli; Flávia Oliveira Machado 181

Sobre os autores 211

PREFÁCIO

Inicialmente chamamos a atenção para o título deste livro que ora vem a público. Isso porque *Diferentes olhares sobre a inclusão* foi uma escolha assertiva de seus organizadores, pois, de saída, provoca o leitor a considerar um pressuposto que permite apreender e analisar a complexidade, os conflitos e as contradições expressos nas discussões encaminhadas pelos autores dos capítulos ao tratarem do tema: inclusão no contexto escolar e/ou fora dele. Ou seja, o pressuposto de que diferentes olhares implicam diferentes processos inclusivos e, portanto, não existe, necessariamente, consenso ou unidade em relação a concepções, práticas e políticas que vêm sendo implementadas em nome da denominada inclusão.

Podemos dizer que tal título e o pressuposto a ele agregado permitem compreender que palavras como inclusão, exclusão, diversidade, diferença, normalidade, deficiência, autonomia e alunos especiais, embora presentes e constitutivas nos e dos estudos e discursos em torno da inclusão escolar e do direito ao acesso a informação em meios de comunicação em mídias televisivas, não comportam conceitos e/ou definições fechadas. Trata-se de conceituações que, em permanente construção, estão alinhadas a diferentes visões e projetos de educação e, portanto, de sociedade.

Contudo, o título do livro, mais que para respostas fechadas e únicas, aponta para diferentes possibilidades de análises e práticas. A leitura de seus capítulos permitirá o delineamento de abordagens inclusivas que poderão subsidiar ações didático-pedagógicas e informacionais em contextos diversos. Enfim, os capítulos que o compõem fornecem elementos para implementação de reflexões e ações que contemplam, de maneira articulada e abrangente, as estreitas relações estabelecidas entre o papel da psicologia, da educação e das normativas que regem a acessibilidade à informação e a comunicação com vistas para a inclusão de pessoas com deficiências na sociedade.

Nessa direção, abordagens inclusivas, pensadas e desenvolvidas com base na perspectiva sócio-histórica-cultural oferecem elementos para compreendermos por que é fundamental que ações intersetoriais, encaminhadas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento, sejam ressignificadas no contexto da chamada sociedade inclusiva. Por essa razão, os autores dos capítulos evidenciam a necessidade de que relações de equipe e de parceria entre os referidos profissionais sejam estabelecidas a partir de objetivos comuns, ou seja, que visem à equidade, à qualidade e à democratização do ensino e do acesso à informação em nosso país.

Vale ressaltar que a unidade deste livro pode ser apreendida a partir do enfrentamento, pelos seus autores, de dois grandes desafios:

- por um lado, promover análise crítica que contribua para a superação de ações discriminatórias, desiguais e excludentes, as quais, paradoxalmente produzidas e reproduzidas pela sociedade, refletem-se diretamente no sistema educacional e limitam as condições de grupos minoritários, identificados como aqueles que possuem necessidades especiais, de apropriarem-se dos conhecimentos acadêmicos e historicamente constituídos;

- por outro, sistematizar abordagens teórico-práticas que reconheçam a escola como espaço de produção e ampliação da consciência e que respeitem as diversidades como condição para a promoção dos processos de humanização das relações sociais e, portanto, de todos os sujeitos.

Por fim, creio que a leitura deste livro, ao nos conduzir a uma atitude ativa e responsiva, nos envolve em uma rede de diálogos que, de maneira profícua, vem sendo “tecida” para que todos em nosso país possam exercer plenamente a cidadania.

13 de janeiro de 2013

*Dra. Ana Paula Berberian
Universidade Tuiuti - Paraná*

APRESENTAÇÃO

O paradigma da inclusão subsidiado pela convivência *na e com* a diversidade, pelo respeito aos princípios da igualdade e equidade e, conseqüentemente, pelo reconhecimento das diferenças, que devem ser apropriadamente consideradas em razão das singularidades que as caracterizam, tem balizado intensos debates que perpassam pela elaboração de políticas públicas e ações que garantam o pleno acesso de todos aos bens econômicos, sociais e culturais produzidos pela humanidade.

Ainda que mecanismos e dispositivos legais possam, no âmbito do discurso, fomentar e assegurar a construção da sociedade aberta à diversidade e garantir a educação para todos, na prática, o paradigma da inclusão, tal como apresentado anteriormente, ainda está longe de se concretizar.

Se, por um lado, as atuais políticas que versam sobre a inclusão evidenciam esforços para assegurar o acolhimento das diferenças na esfera social, por outro salientam a complexidade do processo de constituição dessa sociedade aberta à diversidade e da sistematização da inclusão que envolve uma parcela significativa da população, marginalmente excluída do processo de emancipação social e de desenvolvimento humano. Como a exemplo, dos contextos educacional e informacional retratados na presente obra.

Como parte de esforços coletivos empreendidos por pesquisadores que se ocupam do tema da inclusão, foi possível reunir, nesta obra, um conjunto de textos que visam, sob diferentes olhares, fomentar ações de

valorização dos benefícios da convivência na diversidade, em diferentes esferas sociais, com destaque à educação. Essa ação constitui-se em uma realidade, em decorrência da parceria da Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP – Câmpus de Marília/SP com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e Universidade Aberta do Brasil (UAB), sob interveniência da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs), do Ministério da Educação.

Pelo exposto e com a pretensão de ampliar o debate e a reflexão acerca da inclusão, os organizadores dessa obra convidam o leitor a pensar sobre o tema, convencidos de que esta reflexão é urgente e necessária para superação das desigualdades marcadas pelo movimento histórico-social da educação e meios de comunicação que, por longas décadas, deixaram de considerar as demandas especiais dos que, diferentemente da maioria, poderiam alcançá-las em ritmos, modos e tempos distintos.

Organizadores

CAPÍTULO 1

DIVERSIDADE, DEFICIÊNCIA, AUTONOMIA ESCOLAR: DE VOLTA AO COMEÇO?¹

Fátima Elisabeth Denari

INTRODUÇÃO

Neste texto, subjaz a pertinência de comentar, ainda que brevemente, algumas ideias que perpassam entendimentos de conceitos sobre diversidade, deficiência, Educação Especial e autonomia escolar, no Brasil, notadamente a partir do início do século XXI, com o incremento de aporte legal, políticas de direitos e ações voltadas às pessoas com deficiências, seguindo uma tendência mundial.

Sem qualquer temor à modernidade, entende-se que conceitos podem e devem passar por mudanças sobre a constituição da nossa história, na qual, como agentes, se não é possível mudar totalmente a herança genética, somos instados a fazer muito por nossas ações.

As primeiras impressões parecem conduzir a um “de volta ao começo”. E esse começo remonta aos anos 60 e 70 do século passado,

¹ Texto revisado e modificado, originalmente publicado na *Revista @mbienteeducação*. São Paulo: UNICID, v. 4, n. 1, jan/jun 2011.

quando ocorreu uma significativa proliferação de serviços destinados ao atendimento de pessoas deficientes ou excepcionais (termos comuns à época mencionada), com a criação de órgãos governamentais, em caráter nacional, estendidos a estados e municípios, bem como instituições especiais com a finalidade de educar aquelas pessoas consideradas, até aquele tempo, inaptas para tal objetivo, ou seja, pessoas que, no jargão popular, “não conseguiam acompanhar o currículo escolar”. Outro fator presente à época refere-se à implementação de cursos presenciais, patrocinados por entidades institucionais (APAE, Pestalozzi) e secretarias de governos, destinados à formação emergente de professores para o trabalho nos serviços especiais então criados.

Desde essa época, pode-se notar uma transformação social, econômica, política e cultural que, ao largo do progresso científico e do conhecimento disseminado, passa a exigir novas (?) competências e provocar novas (?) e constantes mudanças nos cenários da história dos povos e seus contextos. Pergunta-se, pois: em contraste com a época atual, o que mudou nesse cenário? Santos (1996, p. 15) explicita que vivemos num tempo paradoxal. Um tempo de mutações vertiginosas produzidas pela globalização, pela sociedade de consumo e pela sociedade de informação. Mas também um tempo de estagnação, parado na impossibilidade de pensar a transformação social, radical. Nunca foi tão grande a discrepância entre a possibilidade técnica de uma sociedade melhor, mais justa e mais solidária, e a sua impossibilidade política.

Uma das mudanças, nesse sentido, aponta para a escola (a escolaridade, a educação escolar) alçada, diria, pretensamente, à condição de um espaço de transformação pessoal e social na perspectiva subjacente a uma metáfora de libertação nos sentidos individual e coletivo, em contraponto a uma metáfora de produção legitimada pelo racionalismo técnico de raiz claramente positivista. Por sua vez, a orientação reflexiva poderia conferir ao professor, tido como um profissional da educação, conforme proposto por Zeichner (1983), a autoria de sua própria prática, além da responsabilidade de interrogar os contextos restritos ou ampliados em que atua, para que sobre eles pudesse intervir de maneira ativa, com a conotação de torná-los melhores, mais atraentes e adequados aos alunos.

Assim, o conhecimento da multidimensionalidade do ato de ensinar eleva as dimensões conceitual, metodológica e ética, no bojo das quais se perspectivam alguns componentes voltados a uma pedagogia centrada nas pessoas/aluno, com ou sem deficiência, articulando esse conhecimento com a vida.

Surge, pois, a noção de autonomia aqui entendida na acepção de Ferreira (1983, p. 136) como “[...] a faculdade de se governar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger (um país) por leis próprias, emancipação; independência, sistema ético segundo o qual as normas de conduta provêm da própria organização humana”.

Adicionalmente, autonomia também pode significar sistema ético e, nesse caso, não podem ser desconsiderados os vínculos existentes entre as condutas presentes/ausentes daqueles que constituem a comunidade escolar: gestores, professores, alunos, funcionários e pais. Salienda Miranda, (2004, p. 7): “Perante um conjunto tão vasto e urgente de problemas, cabe apenas ao ser humano enfrentá-lo”. E a ética, em razão de sua abrangência social, em tempos atuais, parece não ser a norma eticamente mais valorizada!

Dessa forma, a definição/adoção de um modelo autônomo, pela escola, poderia justificar-se pelo respeito à diversidade, de sorte a superar e/ou minimizar as expressivas desigualdades sociais ali verificadas. E, enquanto organismo autônomo, a escola se reveste da responsabilidade que vai além do pedagógico: há implícita uma necessidade de aproximação com a comunidade, ação tal que, por sua vez, poderia atribuir-lhe uma categoria eminentemente democrática.

Sobre esse aspecto, Silva (2004, p. 58) exprime um comentário a respeito do exercício da autonomia:

[...] esta ocorre, portanto, em uma situação concreta na qual se dão relações do sujeito com os elementos materiais e culturais presentes no ambiente, havendo, inclusive que se levar em conta a existência de outros sujeitos com atuação que podem visar objetivos competitivos, cooperação ou neutros em relação ao sujeito considerado.

Pode-se pressupor, então, que a autonomia escolar é tida como um dos principais fatores de êxito e qualidade da educação proporcionada a todos os alunos, de todos os níveis escolares, independentemente de terem ou não

necessidades especiais e deficiências. Nas palavras de Sacristán (2002, p. 21), “[...] desvendar o mundo dos significados da diversidade ou da diferença e ver o que se quis fazer com elas é um caminho para descobrir práticas, afinar objetivos, tomar consciência e administrar um processo de mudança”.

Faz-se imprescindível, por conseguinte, encarar o desafio que se apresenta de modo mais contundente: facultar conhecimentos que possam desencadear novas atitudes do professor, para que este possa desempenhar, responsável e satisfatoriamente, seu papel de agente transformador da educação. Determina-se, assim, que formar não significa tão somente transmitir cultura como um conjunto de conhecimentos; para além disso, deve propiciar a formação de um pensamento crítico, algo fundamental na tarefa de preparar cidadãos e cidadãs visando ao desempenho de suas funções sociais futuras.

Contraditoriamente, tem-se verificado que a escola e o Estado perpetuam situação, a princípio de maneira injustificada, de exclusão de alunos com base na constatação de diferenças – nem sempre fidedignas, mas, quase sempre, questionáveis. Portanto, de volta ao começo... No dizer de Perrenoud (2000, p. 10),

[...] apesar dessas evidências e das análises progressivamente mais precisas da fabricação das desigualdades e do fracasso a partir dos anos 60, o modo dominante de organização da escolaridade não mudou muito: agrupam-se os alunos, conforme a sua idade (que presumidamente indica o nível de desenvolvimento) e os seus conhecimentos escolares, em “turmas que falsamente se crê serem homogêneas o suficiente para que cada um tenha chance de assimilar o mesmo programa durante o mesmo tempo”.

De fato, considerando o educando em sua integridade, independentemente de suas condições físicas ou intelectuais, deveria ser levada em conta, em cada pessoa, a possibilidade de desenvolver-se de acordo com suas atitudes e aptidões, direcionadas à sua inserção na sociedade. Como parte do sistema educativo, sua existência está intimamente ligada a valores e virtudes, condições tais que fazem da educação uma fonte inesgotável para melhorar a qualidade de vida das pessoas, condição essencial e passo necessário à tão sonhada construção da autonomia.

Em seu sentido mais abrangente, a educação, garantida a todos por direito, deve permear, primeiramente, os princípios de equidade e de qualidade. Em segundo lugar, deve promover o desenvolvimento de projetos educativos assentados nos pilares da (con)vivência democrática e no respeito à diversidade; nesses projetos, é fundamental a presença e o envolvimento de todos os professores, alunos, equipe escolar, famílias e comunidade social onde se insere a escola.

No que tange aos alunos tidos em situação de deficiência (ou seja, aqueles que por algumas características sociais ou escolares deixam de ser atendidos em suas peculiaridades), deveria haver, em real e pleno funcionamento, uma rede de serviços internos ou externos à escola, objetivando aumentar a competência em direção a uma resposta eficaz à diversidade desses estudantes.

Em consequência, ainda como um de seus atributos, a escola deveria promover a participação de TODOS os alunos nas atividades de sala de aula e no âmbito extraescolar, potencializando os processos de ensino e aprendizagem, em consonância com os produtos da modernidade, especialmente as tecnologias de informação e comunicação. Porém, verificasse que o cenário atual se tinga de fortes e sombrios matizes... Novamente, de volta ao começo?

Esses fatores, conjuntamente, poderiam servir de veículo de transformação socioescolar com vistas à inclusão de alunos com deficiências na escola comum. Trata-se de uma demanda social, relacionada aos direitos primeiros de educação, cujo fundamento ético independe de outros fatores considerados na conveniência de sua implementação. Ainda, independentemente da obrigação ético-educativa e dos necessários incentivos estruturais, essa ação com cunho político não constitui um problema meramente organizacional que demanda uma gestão de qualidade: ao contrário, a implementação do processo de inclusão pode se transformar numa experiência catalisadora de melhoria e efetividade para toda a instituição escolar.

Para tanto, cabe lembrar Rodrigues (2006, p. 35) quando este alude à existência de dois tipos de inclusão: a essencial e a eletiva. Por essencial, entende-se “[...] a urgência que os instrumentos básicos de participação

social sejam assegurados às pessoas com condições de deficiência (PCD) sem qualquer discriminação”. Nesse sentido, o autor refere-se às questões que abarcam a acessibilidade física e ambiental, o acesso à informação e aos bens disponíveis na sociedade, tais como: saúde, educação, lazer, cultura, emprego. Trata-se, pois, de garantir e estender a TODAS AS PESSOAS os direitos humanos e sociais universalmente presentes nas letras das leis. Quanto à inclusão eletiva, Rodrigues (2006, p. 36) esclarece: “[...] a pessoa, depois de ter asseguradas as condições básicas de participação social em todos os níveis (inclusão essencial), pode optar por formas mais restritas, especializadas e situadas de participação, dependendo da sua motivação e projeto de vida”.

No que reporta a esse aspecto, o autor sinaliza que outras dimensões devem estar presentes na consideração da pessoa com deficiência, especialmente o direito a associar-se com inalienável liberdade de entendimento. E vai além, indagando: “Quem me poderá impedir de estar, compartilhar a vida com as pessoas com as quais me sinto mais identificado?” (RODRIGUES, 2006, p. 36).

A educação na e para a diversidade implica, antes, uma mudança epistemológica, na qual a visão tradicional do conhecimento, da relação entre sujeito-objeto e a aprendizagem seja (re)considerada, (re)significada. A esse respeito, Maturana (1997, p. 37) ressalta que “[...] cada ser humano constrói o conhecimento em interação e de onde os agentes externos só podem provocar mudanças internas em cada organismo determinados por sua própria estrutura”. Desse modo, existem em domínios distintos múltiplas realidades e, assim, as relações humanas ocorrem na aceitação mútua, reconhecendo um a legitimidade do outro. De certa forma, poder-se-ia supor que tais condições viabilizariam a qualidade de vida por meio da educação. Este é um dos pressupostos que impingem cores mais vivas à atualidade.

Não obstante, como mensurar a qualidade da educação oferecida (?) aos alunos em condição de deficiência inseridos na escola comum? Mensurar a qualidade é um desafio-chave para que seja possível afirmar, com uma margem mais alargada de segurança, em quais escolas, contextos e situações isso vem se dando. Nessa perspectiva, necessita-se de indicadores que significam abordagens específicas para crianças e adultos em situação

de desvantagens de toda natureza, desde as sociais, de saúde, de educação, de etnias, de deficiências. Há que se reverter o quadro (injusto e desumano) incessantemente mostrado nas mídias nacionais e internacionais, e tal façanha só poderá ser obtida por meio de expressas medidas políticas e sociais, sobremaneira, em relação à atenção à diversidade. Há, ainda, que governos constituídos deixem de olhar e se preocupar efetivamente (quando o fazem) tão somente para aqueles que se postam com maior proximidade, esquecendo-se da multiplicidade de situações na qual se configura a realidade brasileira aqui considerada em sua miscigenação e variedade cultural. Estamos de volta ao começo?

Para que se legitime essa condição, no que tange aos professores e gestores escolares, é desejável a existência de uma formação inicial renovada; e a profissionalização docente, a partir desses novos enfoques, poderá propiciar mudanças nas metodologias de ensinar, na organização das aulas, no planejamento de atividades, nas adaptações curriculares e nos sistemas de avaliação. Nessa formação, bem como na prática docente, há que se enfatizar o respeito à diversidade visando ver e olhar o outro com base em sua singularidade, potencializando-se esse esforço em um trabalho realmente eficaz, produtivo e, principalmente, inclusivo (DENARI, 2011).

Entende-se, assim, que o saber docente é condição essencial para a emergência de outro paradigma: o profissionalismo docente, traduzido pela competência, como produto de sua formação.

Assim, o enfrentamento do desafio de trabalhar na ou para a diversidade, de um lado acarreta uma relação de equipe, de conjunto, de completude, de compartilhar experiências; de outro outorga a possibilidade de dar soluções criativas a problemas comuns, criar laços de apoio, respeito e aprendizagens das experiências dos outros. Em decorrência disso, os professores devem aprender a usar todos os recursos, em particular os humanos, e a trabalhar de modo conjunto com alunos, com seus pais e profissionais especializados.

A escola deve ter autonomia para propor e viabilizar seus projetos educativos, entre os quais o da inclusão escolar de TODOS os seus alunos. E, para lograr êxito, não basta uma política emanada do poder central, nem aquelas provenientes de iniciativas externas. Antes, é preciso haver

comprometimento dos líderes educacionais locais (de cada comunidade) – tais como diretores, supervisores, coordenadores pedagógicos – a substituir a transformação caracterizada por outorgar poder pelo incentivo das habilidades e da confiança de trabalhar em prol do desenvolvimento profissional, por meio de sua formação, atualização e aperfeiçoamento. Assim, pergunta-se: como tornar isso possível se, na atualidade, alunos são “nomeados”, “rotulados”, como “deficientes intelectuais”, tendo essa marca cunhada em seus prontuários, acompanhando-os em sua carreira escolar? Decididamente, voltamos ao começo...

Para além dessa consideração, tem de haver, ainda e principalmente, um despojamento da forma de poder absoluto dos gestores; e, sem entrar na polêmica que envolve as definições terminológicas e semânticas, é pertinente esclarecer que tais ações dependem da organização e das possibilidades de gestão interna de cada instituição escolar, para propiciar um ambiente escolar e de sala de aula adequados, contando, ainda, com os recursos técnicos e humanos necessários.

No caso de uma escola que se pretende inclusiva PARA TODOS, é primordial que exista uma cultura a valorizar a diversidade e a considerar uma oportunidade para propor mudanças e reformas, a começar pelo projeto político-pedagógico das práticas adotadas para os processos de ensino e aprendizagem, valorizando as diferenças individuais. Seria essa outra condição de garantia da autonomia? Seria esta, também, a grande virada que permitiria olhar para o futuro de maneira menos sombria?

Enfim, é preciso ter claro o fato de que diferenças existem entre olhar e ser olhado: a quem olha, pertence o olhar; tem a primazia de escrever uma história que pode ser oficial; o outro, o diferente, alvo do olhar, está frequentemente na dependência da decisão e da direção de quem olha! (BLANCHETTI, 2002). Ao diferente, destinam-se olhares, vontades e a confirmação de uma história já feita, pronta, delineada, (de)limitada... Rótulos, marcas, preconceito, estigmas... De volta ao começo?

Na atualidade, há que se combater a ideia de não eficiência, contrapondo-se aos paradigmas propostos na inclusão, permeando vidas, através de preconceitos que funcionam como barreiras invisíveis. Urge,

então, proceder ao despojamento dessas barreiras para desfazer os nós que nos mantêm atrelados a um passado que teimamos em desconsiderar. Em defesa da bandeira da diversidade, há que se considerar o pressuposto de que se torna necessário equiparar para se atingir a igualdade. Entende-se, assim, que o saber docente é condição essencial para a emergência de outro paradigma: o profissionalismo docente, traduzido pela competência, como produto de sua formação.

A atualidade exige igualmente um modelo de escola cuja cultura seja significativa; que promova a aprendizagem, cuidando do desenvolvimento integrado; que seja facilitadora de uma espécie de aprendizagem mais cooperativa; que possa gerar e potencializar a autoaprendizagem; e que incorpore práticas participativas (HEREDERO, 2009).

Por sua vez, o modelo de escola (mais) inclusiva pressupõe alguns requisitos essenciais que passam, invariavelmente, pela formação do professor. Nas palavras de Martínez (2009, p. 245-246), “[...] una formación que facilite a adquisición de recursos eficaces para adaptar la educación a la diversidad de los alumnos y la cooperación entre profesores y la participación e implicación de la Comunidad Educativa”.

Na busca de possíveis entendimentos, é necessário levar em conta duas condições básicas: a cronicidade dos aspectos que determinam as deficiências e/ou necessidades especiais e a evolução histórica do atendimento a essas necessidades, condições estas que nem sempre são familiares aos saberes dos professores, tidos “[...] como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência” (TARDIF; LESSARD; LAHAIE, 1991, p. 213).

Ainda permanecem nuvens nebulosas que obscurecem entendimentos e dificultam a tomada de decisões, entre as quais a conceituação de deficiência, notadamente a intelectual. De volta ao começo, então, permanecem as questões: quem é o aluno-alvo dos serviços da Educação Especial? Como distinguir o cidadão, aquele que tem o livre arbítrio sobre suas decisões, seus direitos e deveres, daquele sobre quem recai a pecha de subcidadão, sobre quem pesa a negação dessas condições

mesmas? Sobre quais critérios se assenta tal decisão? As respostas... Continuaremos a buscá-las!

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, L. Um olhar sobre a diferença: as múltiplas maneiras de olhar e ser olhado e suas decorrências. In: DENARI, F. E.; MANZINI, E. J. (Ed.). *Revista Brasileira de Educação Especial*. Marília/São Carlos: UNESP/ABPEE, v. 8, n. 1, 2002.
- DENARI, E. F. Autonomia escolar na diversidade das (d)eficiências e inclusão. *Revista Ambiente @ducação*. v. 4, n. 1, jan./jun. 2011. p. 37-43.
- FERREIRA, A. B. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- HEREDERO, E. S. Relación entre los espacios escolares y la convivencia en los centros educativos. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. (Coord.). *Formación del ciudadano en un mundo global: una mirada desde los contextos español y brasileño*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2009.
- MARTINEZ, Y. M. Un proyecto de mejora de la escuela: hacia la educación inclusiva. In: HEREDERO, E. S.; BRIS, M. M. (Coord.). *Formación del ciudadano en un mundo global: una mirada desde los contextos español y brasileño*. Guadalajara: Universidad de Alcalá de Henares, 2009.
- MATURANA, H. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago de Chile: Dólmén, 1997.
- MIRANDA, D. S. *Ética e cultura: um convite à reflexão e à prática*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- PERRENOUD, P. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RODRIGUES, D. A. *Investigação em educação Inclusiva*. Lisboa: FMH/UTL e FEEL, 2006.
- RODRIGUES, D. A. Dez ideias (mal) feitas sobre inclusão. In: RODRIGUES, D. A. (Org.). *Inclusão e Educação*. Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDÍA, R. *Atenção à diversidade*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice*. Coimbra: Afrontamento, 1996.
- SILVA, J. M. *A autonomia da escola pública*. Campinas: Papyrus, 2004.
- TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAIE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação*, 4 (I), 1991. p. 72-92.
- ZEICHNER, K. Alternative paradigms of teacher education. *Journal of teacher education*, XXXIV, (3), 1983.

CAPÍTULO 2

A INTERFACE ENTRE A PSICOLOGIA E A INCLUSÃO EDUCACIONAL

Helena Ferreira Vander Velden

Lúcia Pereira Leite

INTRODUÇÃO

Ao abordar a relação entre Psicologia e deficiência, torna-se também objetivo deste texto contribuir de alguma forma para o processo de inclusão das pessoas com deficiência. Contudo, para que esse processo tenha sentido e possa ser efetivado, é necessário que se conheça o contexto em que foi constituído e as premissas que o guiaram – ou seja, sua história. Sendo assim, considera-se importante a apresentação de uma breve retrospectiva do movimento de Inclusão, nos âmbitos nacional e internacional, seu surgimento, suas características e principais documentos normativos.

A educação permite que os indivíduos sejam inseridos em seus meios sociais, pois é a responsável pela transmissão da cultura entre as gerações; a educação caracteriza o que faz parte, essencialmente, da espécie humana. A Psicologia histórico-cultural oferece grande contribuição à educação no que diz respeito à transmissão/aquisição da cultura, à humanização dos indivíduos pelas mediações – que se dão por meio de interações sociais com auxílio dos objetos e/ou instrumentos produzidos pelo homem.

De acordo com Brandão (1993), a educação, na espécie humana, dá continuidade ao trabalho da vida; exerce no homem a continuidade do trabalho da natureza de fazer com que ele evolua, tornando-se, assim, mais humano. Está, ainda, inserida em um domínio exclusivamente humano de trocas de símbolos, de padrões de cultura, de intenções e de relações de poder.

Numa análise histórica da relação que a sociedade teve e tem com a pessoa com deficiência, pode-se perceber que muito se alterou e grandes conquistas foram efetivadas ao longo dos tempos. Omote (1999) aponta que a história da atenção dirigida pelas sociedades aos seus deficientes mistura-se com a história das conquistas dessas sociedades na busca de melhor qualidade de vida para seus indivíduos.

Em complementar, Mendes (2006) pontua que, em nosso país, no século XIX, é possível encontrar algumas iniciativas isoladas como predecessoras da educação de indivíduos com necessidades educacionais especiais, localizadas em instituições residenciais e hospitais e, portanto, fora do sistema geral de ensino que vinha sendo construído no Brasil. Na década de 1950, com a falta de serviços e o descaso do poder público, surgiram os movimentos comunitários que tiveram como resultado as redes de escolas especiais privadas filantrópicas, as quais passaram a atender os que foram excluídos da escola comum desde sempre. A autora relata que somente na década de 1970 houve uma ação mais efetiva do poder público em relação a essa questão, de sorte que teve início a institucionalização, no país, da Educação Especial, num momento em que a filosofia da “normalização” predominava no contexto mundial.

O princípio predominante passou a ser, desde então, o de “integração escolar”, que, ao final dos anos 90, indicava como principal

resultado a fortificação do processo de exclusão, na escola pública, daquelas crianças indesejáveis à escola comum, as que eram recomendadas às classes especiais (BUENO, 1993; MENDES, 2006).

Diante da hipótese de fracasso do “movimento integracionista”, a ideia de inclusão passou a ser adotada, sendo considerada tema imprescindível nas discussões a respeito da Educação Especial (OMOTE, 1999).

É preciso ter em vista que nossa sociedade, cada vez mais complexa, constantemente modificada pelo advento da globalização, que sinteticamente se caracteriza pela eliminação das fronteiras entre países e culturas, exige que se busque a construção de um modelo capaz de oferecer respostas às novas demandas sociais. Um modelo social comprometido com essas demandas é aquele que, entre outras medidas, concentra esforços para eliminar quaisquer barreiras físicas e psicológicas, social e historicamente construídas.

Durante muitos anos, ativistas dos direitos das pessoas com deficiência tentaram elaborar uma convenção com características específicas que atendessem a esse segmento, até então marginalizado em grande medida. Em breve resgate histórico, constata-se que, somente depois da Segunda Guerra Mundial, especialmente após a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), é que as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas como sujeitos e, com isso, a legislação em todo o mundo – inclusive no Brasil – começou a se adequar para garantir os direitos dessa população (LEITE; MARTINS, 2008).

Acrescenta-se que a inclusão social é subsidiada no princípio da equidade, que por sua vez reconhece a diferença e provê condições diversas para que as pessoas que se encontram nessa condição possam usufruir a igualdade dos direitos, no contexto social em que se inserem. Exemplificando, para que uma pessoa cadeirante possa fazer uso dos serviços disponíveis em um posto de saúde, é necessário que se respeitem as leis de acessibilidade física – por exemplo, rampas e banheiros adaptados – ou seja, em função de condições especiais, o contexto deve se ajustar para atender às demandas diversas dos cidadãos na garantia da igualdade dos direitos (ARANHA, 2001).

Ao estudar a inclusão social, Leite e Martins (2008) relatam que tal movimento surge com a intenção de proporcionar às minorias sociais o contato com as instâncias capazes de promover o desenvolvimento do gênero humano, de maneira que segmentos populacionais como negros, índios, pessoas com deficiência, pessoas de esferas econômicas menos privilegiadas, entre outras minorias, vêm ganhando cada vez mais espaço nas discussões e decisões relacionadas à elaboração de políticas públicas que garantam os direitos humanos em esfera abrangente.

Reitera-se que a educação inclusiva preconiza uma educação de qualidade para todos, que possa satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; focaliza sobretudo os grupos vulneráveis e marginalizados, procurando desenvolver todo o potencial de cada indivíduo. Seu objetivo final é acabar com todas as formas de discriminação e promover a coesão social (UNESCO, 2011).

Em termos mais específicos, a educação inclusiva constitui-se em uma ação política, cultural, social e pedagógica, que tem como objetivo garantir o direito de que todos estejam juntos na escola, participando, convivendo e aprendendo, sem nenhum tipo de discriminação. Essa referência educacional reconhece a diversidade como característica do ser humano, independentemente do seu causal, ampara-se na concepção dos direitos humanos e busca, em um grande movimento, a melhoria do ensino como um todo, bem como conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2007).

Assim, num cotejo das explicitações apresentadas neste texto, algumas reflexões são pertinentes: qual é a participação da Psicologia no processo de inclusão social e educacional? Por que os psicólogos devem adotar esses princípios e contribuir para a efetivação do objetivo de uma sociedade mais justa e igualitária e a promoção de uma escola para todos?

As mudanças necessárias devem ser assumidas como responsabilidade da sociedade civil, dos representantes do poder público e dos profissionais envolvidos com o processo de inclusão, pois, garantindo uma educação de qualidade para todos, seus resultados poderão ser desfrutados por todos, considerando que a educação escolar propicia

os meios que possibilitam as transformações na direção da melhoria da qualidade de vida da população em geral (CFP, 2008).

Em termos educacionais, a Declaração de Sapporo (2002) preconiza que a participação plena na escola deve ter início na infância, nas salas de aula, nos recreios e em programas e serviços oferecidos no ambiente escolar, uma vez que, quando crianças com deficiência estão ao lado de pares não coetâneos, nossa comunidade se enriquece pela consciência e aceitação de todos os seus membros, mesmo que apresentem características pouco comuns aos demais, como no caso pessoas agravadas pela paralisia cerebral ou por síndromes congênitas. Para isso, as organizações responsáveis devem insistir para que as esferas governamentais de cada país planejem e executem ações que visem erradicar a educação segregada e estabeleçam políticas de valorização da educação inclusiva.

Martins (2006, p. 51) reafirma que a função essencial da escola é a de “[...] socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos”, ou seja, a educação tem um papel humanizador e a sala de aula deve se constituir em um local privilegiado de transmissão/sistematização dos conhecimentos, além de um espaço democrático, no qual os conhecimentos e as experiências possam ser partilhados entre diferentes.

Dentre as possibilidades da constituição do ser humano, a autora aponta que fundamentais são aquelas que indicam a formação de processos psicológicos superiores e, por sua vez, para que tais processos ocorram, faz-se necessária a apropriação da cultura material e intelectual existente, objetivando a superação das formas primitivas de pensamento e o desenvolvimento da consciência (MARTINS, 2006).

A teoria histórico-cultural, para compreender o psiquismo humano, amparada no pressuposto de Vigotski (1996), estabelece que as funções psicológicas superiores representam a base da consciência dos homens, regulando o comportamento humano e, assim, diferenciando a espécie humana dos animais.

Com isso, é possível sustentar a importância fundamental da educação formal, fornecida pela escola, para o desenvolvimento e a humanização dos indivíduos; é na escola que as crianças poderão apropriar-se

da cultura material e intelectual produzida pelo gênero humano, ao longo do processo histórico, podendo assim superar as formas primitivas de pensamento e consciência, permitindo a formação das funções psicológicas superiores, o que necessariamente caracterizará a humanização desses indivíduos.

Numa alusão às pessoas com deficiência, Ferreira e Bozzo (2009) entendem que a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas que se encontram nessa condição. Mais do que cumprir a lei, incluir a criança com deficiência, além de possibilitar que ela se insira na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é dela. E isso é correspondente na esfera educacional. Com base na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007, p. 5), “[...] a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão”.

Complementar a esse posicionamento, Madruga (2008) sublinha que é necessário aprender a conviver na diversidade, com as diferenças individuais, de maneira respeitosa e benéfica a todos. E isso é o que preconiza a Inclusão Educacional, que o convívio com as diferenças proporciona a diminuição das dificuldades e o aumento das potencialidades da pessoa que se encontra em condição de deficiência, entendendo que cada pessoa é única, com diferenças e características únicas.

De acordo com Lourenço (2000), a educação inclusiva vem-se configurando como um desafio ao longo da história da Psicologia, pois apresenta uma combinação de novos métodos e possibilidades com variadas críticas aos resultados obtidos.

Entretanto, numa digressão histórica, recorda-se que a história da educação especial no país tem início no século XVI, com iniciativas de médicos e pedagogos que ousaram contrariar os conceitos vigentes na época e acreditaram na possibilidade de educação de pessoas para as quais, até então, não era oferecido nenhum tipo de instrução (MENDES, 2006).

Sempre houve a predominância da perspectiva religiosa, assistencial ou médica no que diz respeito à deficiência no Brasil, e a compreensão histórica dessas características não pode ser dissociada dos processos de exclusão social. Segundo Figueira (2011), as políticas de exclusão têm início no tratamento

dado aos nativos indígenas, passando pelas práticas assistencialistas dos jesuítas, pela tirania do regime escravocrata e pelo pensamento médico. Para o autor, a concepção de deficiência e as práticas a ela associadas foram constituídas, ao longo da história, em relação aos ambientes hospitalares e assistenciais, o que é corroborado pelo fato de que, no final do século XIX e início do século XX, grande número de médicos havia realizado pesquisas, registrado e publicado trabalhos científicos sobre as crianças com deficiências, demonstrando preocupação com sua aprendizagem.

É possível perceber, desde esse tempo, uma forte influência da Medicina no modo de se conceber a deficiência. No Brasil, na segunda metade do século XIX, o Estado passou a intervir também na área da saúde referente às doenças mentais; foram criados asilos, hospícios e hospitais psiquiátricos nos quais um considerável número de pessoas com deficiência mental era confundido com doentes mentais¹ e internado, de modo indiscriminado, nessas instituições. Foi também nesse contexto que surgiram algumas iniciativas relacionadas às pessoas com deficiência, como a fundação de uma instituição para pessoas com deficiência mental² pelo psiquiatra Juliano Moreira e a construção de um pavilhão para crianças no Hospital de Juquery, porém sempre atreladas ao contexto médico (FIGUEIRA, 2011).

Ulysses Pernambucano, conhecido psiquiatra, neurologista, pesquisador e formador de médicos e pioneiros da Psicologia, trouxe uma visão mais normativa das pessoas com deficiência intelectual. A ele é atribuída a primeira tese brasileira no campo da deficiência intelectual, na qual se destacam duas das grandes preocupações de Pernambucano: a criança excepcional e a psiquiatria social. Nesse texto, publicado em 1918, o autor aborda a importância da educação para crianças com deficiência intelectual e/ou superdotação. Ao assumir o cargo de professor de Psicologia do Curso de Aplicação, Pernambucano deu início às primeiras pesquisas

¹ Cabe aqui definir e diferenciar cada um desses termos. Entende-se por *deficiência mental* o funcionamento intelectual significativamente inferior à média, envolvendo a dificuldade na realização das atividades cotidianas e de interação com o meio em que a pessoa vive, em decorrência de dificuldades cognitivas, sendo que o início deve ser anterior aos 18 anos de idade. A *doença* ou o *transtorno mental* está relacionado a síndromes ou padrões comportamentais ou psicológicos clinicamente relevantes, com alterações expressivas de humor, ansiedade, angústia e depressão, por exemplo, podendo acarretar em prejuízos no desempenho global da pessoa e/ou daqueles com quem ela convive (BEVERVANÇO, 2001).

² No presente estudo, utilizar-se-á, a partir daqui, o termo *deficiência intelectual*, por se tratar da terminologia mais adequada e aceita atualmente.

com testes pedagógicos, mentais e de aptidão em alunos do curso primário. Assevera-se que Pernambucano implementou processos pedagógicos com base na Psicologia, o que significou a aplicação efetiva dos conhecimentos psicológicos à Educação. Arquivos mostram que havia, em torno de 1930, um intenso movimento de pesquisa psicológica, com coleta de dados sobre a infância, padronização de diversos testes mentais e revisão de escalas psicológicas, sob orientação de Pernambucano (FIGUEIRA, 2011).

Segundo Pereira e Pereira Neto (2003), a relação estabelecida entre a Medicina e a Psicologia foi baseada no diagnóstico da doença mental, o que pode ser constatado pela criação de laboratórios de Psicologia em instituições como asilos, hospícios e hospitais psiquiátricos, e também pela forte atuação de médicos psiquiatras nesse contexto. A tentativa de fazer da Psicologia uma especialidade médica, consequência dessa aproximação, refletiu a tendência mundial dos estudos do comportamento humano, que eram realizados para identificação e classificação de comportamentos aceitáveis ou desviantes. Esse é um fato que pode ter colaborado grandemente para o interesse, desenvolvimento e utilização dos testes em Psicologia.

A psicóloga Anita Paes Barreto desenvolveu estudos na área da educação do excepcional, e seu trabalho e dedicação ao projeto da “Escola para Anormais” colaborou para o lançamento das bases científicas para melhor compreensão da infância, com o desenvolvimento de investigações sobre a presença de deficiência intelectual entre crianças em idade escolar. Em 1925, foi nomeada psicóloga do Instituto de Psicologia e, atuando junto com Pernambucano, publicou, em 1927, o trabalho *Estudo Psicotécnico de alguns Testes de Aptidão*; realizou também estudos pioneiros no campo da Psicologia Aplicada. Barreto, ao longo de sua carreira, trouxe enormes contribuições para a Psicologia brasileira, tendo recebido do Conselho Federal de Psicologia, em 1997, o prêmio “Reconhecimento dos psicólogos brasileiros pela contribuição no desenvolvimento da Psicologia como Ciência e Profissão” (FIGUEIRA, 2011).

Helena Antipoff foi outra psicóloga que cooperou enormemente para o crescimento da Psicologia no país; de origem russa, chegou ao Brasil em 1929, e uma de suas primeiras ações foi criar um laboratório na Escola de Aperfeiçoamento de Professores, onde eram realizadas pesquisas sobre o desenvolvimento mental das crianças. A essa época, Antipoff já trabalhava

com uma concepção de anormalidade diferente da predominante no Brasil, acreditando que aqueles que apresentavam uma idade mental muito abaixo da idade real poderiam, mesmo assim, adquirir autonomia e participar ativamente do cotidiano a sua volta (FIGUEIRA, 2011).

A psicóloga acreditava que a inteligência era um produto complexo, fruto das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, juntamente com os fatores relacionados ao meio social, às condições de vida e da cultura nas quais a criança se insere. Antipoff apontou também as deficiências na elaboração dos testes de inteligência utilizados, porque acreditava que estes avaliavam apenas a inteligência formal, obtida nos moldes da classe social hegemônica e de acordo com a moral da família burguesa. Figueira (2011) destaca que outros de seus importantes trabalhos foram a dedicação ao problema das crianças carentes e abandonadas, a preocupação com a educação de crianças excluídas do processo de escolarização, a fundação da primeira Sociedade Pestalozzi do país, em Belo Horizonte (que contava com um consultório médico-pedagógico para o atendimento de crianças com deficiência ou as chamadas problemáticas), a criação da Fazenda do Rosário e a criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil, no Rio de Janeiro, além da preocupação com a educação para superdotados.

Uma das grandes críticas a sua atuação, porém, era o fato de que, apesar da preocupação com as crianças excepcionais, Helena Antipoff tinha uma visão organicista da excepcionalidade, isto é, acreditava que, pelo intermédio da educação, essas crianças poderiam ser curadas de seus desvios. A educação seria um modo de evitar que a anormalidade trouxesse efeitos nocivos à sociedade, por isso, a psicóloga lutou pelo processo de seleção e distribuição dos alunos conforme suas necessidades e seu nível de desenvolvimento físico e mental e pela efetivação das classes especiais nas escolas públicas (LOURENÇO, 2000).

Entretanto, Lourenço (2000) ressalta que a concepção organicista de Antipoff foi-se transformando ao longo de seu trabalho com as crianças excepcionais, até o momento em que deixa de conceber a necessidade de uma cura para as deficiências e passa a avaliar o meio físico e social do qual a criança faz parte. Assim, vem a considerar a influência do meio ambiente na produção da excepcionalidade e na forma de se relacionar com ela.

Tendo seu conceito de excepcionalidade ampliado, ou seja, tendo passado de uma visão organicista da deficiência para uma concepção que considera o ambiente e a sociedade, Antipoff demonstrou preocupação com o termo utilizado para se referir às crianças que fugiam de alguma forma à norma, necessitando de uma atenção especial. Na intenção de adotar um termo neutro, ela optou por *excepcionais* para intitular as crianças e adolescentes que se desviavam acentuadamente, para cima ou para baixo da norma de seu grupo, no que tange às características mentais, físicas ou sociais, sendo que essa condição poderia trazer prejuízos à sua educação, desenvolvimento e ajustamento ao meio social (FIGUEIRA, 2011).

Também no início do século XX, Vigotski (1896-1934), tendo vivenciado a Revolução Russa de 1917 e sofrido influência de autores como Marx e Engels, apresentou, partindo das proposições teóricas do materialismo histórico-dialético, uma nova organização da Psicologia, denominada Psicologia Histórico-Cultural. Elaborou apreciações teórico-metodológicas à Defectologia – área de conhecimento teórico e de intervenção que subsidiaria ações da Psicologia e da Educação Especial no trato destinado às pessoas com deficiência. Tais ações estariam pautadas em uma concepção de desenvolvimento humano que considera essencial a contribuição do mediador nesse processo, como facilitador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como raciocínio lógico, pensamento dedutivo, memória mediada, linguagem, formação de conceitos, abstração, entre outras. As contribuições da Defectologia são até hoje encontradas nas leituras na área da Psicologia e da Educação (BARROCO, 2007; VAN DER VEER; VALSINER, 1991).

Barroco (2007), em um trabalho que objetiva buscar as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural acerca da Defectologia e do psiquismo humano e suas ligações com a Educação (regular e especial) e a Psicologia, salienta que o trabalho de Vigotski – que apresenta novas bases filosóficas e metodológicas para a compreensão do desenvolvimento diferenciado pela deficiência – pode ser tomado como um dos capítulos que marcam a história da Educação Especial.

Vigotski leva em conta as possibilidades de ensino e de aprendizagem sem colocar em primeiro plano as deficiências ou os déficits, mas olhando para as potencialidades e os mecanismos substitutivos possíveis

ou compensatórios do aluno e da escola. Para o autor, as leis que regulam o desenvolvimento infantil são as mesmas para crianças com e sem deficiência, sendo que aquelas devem ser estudadas em uma perspectiva qualitativa – enão como uma diferenciação quantitativa da criança considerada normal (ALLEBRANDT-PADILHA, 2004; BARROCO, 2007).

Conforme Vigotski, o desenvolvimento da pessoa comum e da pessoa com deficiência não são situadas em polos opostos, e escolas regular, comum, auxiliar e especial não se apresentam de forma dicotômica (BARROCO, 2007).

A Psicologia Histórico-Cultural tem importância, por demonstrar a natureza social de categorias anteriormente tidas por “naturais” – o que é necessário aos estudos das deficiências e das suas manifestações; com Vigotski, fica claro que a questão do não desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento existente, mas está antes relacionada a limites sociais (BARROCO, 2007).

A autora afirma que a questão de Vigotski, no campo da Defectologia, não era apenas a luta pela causa das pessoas com deficiências, não era a defesa da educabilidade do atrasado mental, do surdo-mudo, do cego, do cego-surdo-mudo e sua convivência educacional e cotidiana com pessoas sem deficiências, não era o ensino de profissões ou de uma determinada linguagem a essas pessoas; sua luta era essencialmente pela humanização de todo e qualquer homem (BARROCO, 2007).

A relação entre Psicologia e a questão da deficiência data de um longo período, sobretudo no que diz respeito a práticas educativas e à relação com as práticas médicas; a própria história da Psicologia caminhou em paralelo com a constituição da Educação Especial, no Brasil, tanto no que concerne à realização de avaliações e diagnósticos quanto ao que se refere à educação das pessoas com deficiência.

Nessa medida, pensar a respeito da educação inclusiva envolve pensar nas relações existentes entre Psicologia, práticas educacionais e educação especial e, assim, no papel social do psicólogo (LOURENÇO, 2000). A Psicologia e os psicólogos devem ser indagados sobre as responsabilidades históricas assumidas nesse campo e devem se corresponsabilizar pela produção das perspectivas excludentes que nele se

instalaram. No entanto, a Psicologia pode se apresentar como instrumento de apoio a uma nova versão da educação, uma versão transformadora e democrática, que concebe a escola como espaço de produção e ampliação da consciência.

A Psicologia deve, ainda, reunir, organizar e trabalhar para que seu melhor seja colocado a serviço da Educação Inclusiva, em nosso país, como uma realidade prática, como uma responsabilidade assumida nesse processo (CFP, 2008).

Em documento sobre a Educação Inclusiva, porém, o Conselho Federal de Psicologia (2003) destaca que aceitação formal da ideia humanitária esbarra na realidade do despreparo geral da Educação para essa tarefa: despreparo dos espaços físicos, da mentalidade que rege as concepções pedagógicas hegemônicas, dos professores e demais recursos humanos da escola, incluindo os psicólogos.

Esse profissional tem papel fundamental no processo de Inclusão das pessoas com deficiência e, entre suas funções, está promover ações que favoreçam o bem-estar e o desenvolvimento dos indivíduos, explorando suas potencialidades e fornecendo condições para o pleno exercício de sua cidadania. Apesar das evidências de que seu preparo para tal ainda necessite de melhorias e ajustes, não há como negar a importância da atuação desse profissional nos mais diversos contextos e com os mais diferentes públicos.

Nesses termos, é oportuno definir quais são as ações esperadas do psicólogo nas relações com as pessoas com deficiência. Por ser objeto desse estudo, destaca-se a atuação da Psicologia, concebida como uma ciência que apresenta um papel social de grande relevância, tanto como área de conhecimento – colaborando no desenvolvimento da compreensão das questões humanas – como campo de atuação cada vez mais extenso e efetivo na intervenção sobre elas (ANTUNES, 1999).

Segundo Amaral (1992), os psicólogos têm muito a colaborar nas discussões sobre o tema da integração/segregação das pessoas com deficiência, pois a Psicologia Social abarca um importante instrumental que pode contribuir para as discussões de caráter psicossocial. Faz parte desse ramo da Psicologia conhecer os sentimentos envolvidos nas reações emocionais ligadas à questão da deficiência, uma vez que eles podem se

apresentar confusos e imprecisos, necessitando de uma reorganização, que poderá ocorrer pelo intermédio do psicólogo, seja na esfera clínica, seja educacional ou organizacional, entre outras.

A Psicologia Social trouxe importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da deficiência, porque não desconsidera a possível existência de incapacidades objetivamente constatadas, que podem gerar prejuízos intelectuais, motores, sensoriais, comportamentais e sociais, deixando o indivíduo em situação de desvantagem; e ainda explica como as deficiências acontecem e as suas consequências para as pessoas com deficiências. Uma teoria da deficiência deve encará-la como decorrência do modo de funcionamento do próprio grupo social em que essa pessoa está inserida, ou seja, como as pessoas desse grupo tratam as diferenças – principalmente aquelas que receberam significado de desvantagem e descrédito por parte do grupo social (OMOTE, 1994; SAETA, 1999).

Em termos normativos, dentre as atribuições profissionais do psicólogo no Brasil, que constam no Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho, especificam-se:

O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas ou públicas, em organizações sociais formais ou informais, atuando em: hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas de família, sistema penitenciário, associações profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas onde as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente. (BRASIL, 1992).

O referido documento destaca ainda que o Psicólogo, em suas especificações profissionais, atua nos âmbitos educacional, social, da saúde, do lazer, trabalho, segurança, justiça e comunicação, e tem como objetivo promover, em (e com) seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano. Sendo assim, e levando em conta que as diferenças individuais são inerentes ao ser humano, pode-se afirmar que o papel do psicólogo junto com a população das pessoas com deficiência não difere das ações desse profissional com a população em geral.

Porém, ao observarmos que o movimento de inclusão é relativamente novo, há que se lembrar que muito ainda precisa ser feito no que diz respeito à desmistificação das deficiências e à garantia dos direitos e deveres da pessoa com deficiência. Nesse sentido, o psicólogo se configura como profissional com responsabilidade teórica e operacional para auxiliar na promoção de ações inclusivas, que estabeleçam formas de participação ativa das pessoas com deficiência nos mais diversos contextos – educacional, mundo do trabalho, área da saúde, lazer, entre outros, atuando diretamente com esses indivíduos e também com seus familiares.

Para Caetano (2009), o trabalho do psicólogo deve ser realizado com pessoa com deficiência, com sua família e com o grupo do qual faz parte, e deve acontecer principalmente com o objetivo de eliminar barreiras. A autora enfatiza a necessidade de que o profissional possua conhecimentos a respeito das deficiências – sua caracterização, por exemplo – dos movimentos sociais e atitudinais ligados a elas bem como dos recursos disponíveis – desde a rede social de apoio até os recursos humanos e tecnológicos necessários ao atendimento de cada deficiência.

Conforme apontam Amiralian, Becker e Kovács (1991), o atendimento às pessoas com deficiências, na área da Psicologia, vem-se configurando, no Brasil, como um espaço de trabalho que mantém uma demanda constante.

O profissional de Psicologia deve, portanto, ser preparado para o atendimento a essas pessoas nos âmbitos educacional, da saúde e do trabalho, essencialmente. Caetano (2009) identifica as mesmas três grandes áreas de atuação do psicólogo com seus temas principais: a área escolar – que abarca a Psicologia da aprendizagem, a Psicologia educacional, a consultoria colaborativa e procedimento de ensino e suporte comportamental positivo; a área da saúde, que aborda o psicodiagnóstico, a avaliação psicológica, reabilitação, aconselhamento sobre sexualidade, prevenção e promoção da qualidade de vida, Psicologia institucional; e no que se refere à área do trabalho, estão associadas ações como análise de perfil, condições para o trabalho e realização de treinamentos.

O trabalho do psicólogo na educação pode envolver uma série de atividades, como a identificação das especificidades do processo de ensino

e de aprendizagem de alunos com deficiência, a elaboração de propostas de orientação aos pais, professores e demais profissionais da escola, a realização de intervenções, em situações específicas, com o aluno, a família ou no ambiente escolar, enfim, o fornecimento do suporte psicoeducacional aos educandos, familiares, professores de alunos com deficiência, visando à promoção de práticas educacionais inclusivas.

De acordo com Riss (2010), a preocupação principal da Psicologia nos ambientes de trabalho, vinculados ao processo inclusivo, deve ser a compreensão de como se configuram as múltiplas dimensões que caracterizam a vida de cada indivíduo, dos grupos e das organizações, tendo em vista um mundo complexo e em constante transformação. Deve ter como finalidade a construção de estratégias e procedimentos que almejem a promoção, preservação e restabelecimento da qualidade de vida e bem-estar das pessoas com deficiência; assim, o psicólogo, em seu trabalho nas organizações, torna-se um mediador nas relações interpessoais, o que facilita a efetivação do processo inclusivo.

Violante e Leite (2011, p. 75), relatam que é preciso desfazer a imagem, até hoje atribuída ao indivíduo com deficiência, de “[...] incapaz, improdutivo, lento, desprovido de qualidades e oneroso [...]” e criar uma nova concepção, a “[...] de um indivíduo capaz, produtivo, dotado de qualificação profissional”. Entretanto, esse processo não é fácil, é trabalhoso e lento, e deve ser encarado de maneira mais ampla, como um compromisso social assumido pelas mais diferentes áreas que estejam interessadas na promoção de igualdade de chances para que o desenvolvimento humano ocorra.

Na área da saúde, o psicólogo pode atuar em uma perspectiva de educação para a saúde, trabalhando com os diversos comportamentos associados a ela: cuidados primários de saúde, educação sexual, promoção da competência pessoal, promoção de relações interpessoais gratificantes (MATOS, 2004). Dimenstein (1998) salienta ainda a atividade na reabilitação psicossocial das pessoas com deficiência, a contribuição na organização e gerenciamento dos serviços de saúde e o desenvolvimento de instrumentos de avaliação como possibilidades de atuação do psicólogo na área da saúde.

É possível ressaltar que existe uma relação histórica entre o desenvolvimento da Psicologia e a atenção à pessoa com deficiência, no Brasil, e essa relação vem sendo aperfeiçoada, com o passar do tempo, por meio de pesquisas e publicações na área, de mudanças nas organizações curriculares e das definições e especificações em relação ao trabalho a ser realizado pelo psicólogo. Tais definições não foram determinadas e estabelecidas previamente, mas surgiram com base na demanda pelo atendimento psicológico às pessoas com deficiência, e foi a partir dessa demanda que a necessidade da atuação desse profissional, não apenas com a pessoa, mas em todo o ambiente que a cerca, foi sendo evidenciada. Por isso, é possível, atualmente, descrever o papel do psicólogo no atendimento às pessoas com deficiência, quais são seus locais de trabalho e as atividades a serem desenvolvidas. É provável que muito ainda possa ser acrescentado, em relação a recursos e possibilidades de atuação, que poderão surgir dos resultados de pesquisas na área, da aproximação desses resultados ao cotidiano dos profissionais e da atuação deles nos diversos contextos possíveis.

CONSIDERAÇÕES

No decorrer desses cinquenta anos de profissão regulamentada, a formação em Psicologia no Brasil vem sendo estudada e debatida repetidamente. Suas características, deveres e direcionamentos devem ser alvo constante de discussões e pesquisas envolvendo todos os relacionados a ela: pesquisadores, docentes, profissionais e estudantes. Esses estudos e intervenções sobre a atuação do psicólogo visam assegurar que o profissional possa inserir-se no mercado de trabalho, assim como garantir que sua atuação esteja em conformidade com as diretrizes dos documentos norteadores da área – de atuação do psicólogo e de atendimento às pessoas com deficiência (YAMAMOTO et. al., 2010).

Pensando na interface entre Psicologia e Educação Especial, é fundamental considerar as contribuições da Psicologia, em particular a Psicologia Social, na oferta de importantes subsídios para a formação e atuação do psicólogo para atuarem numa perspectiva inclusiva, ou seja, que promova a participação da pessoa com deficiência em esferas diversas da sociedade. Em termos mais específicos, os estudos psicológicos permitem

conhecer, de maneira mais abrangente, as condições a partir das quais as deficiências foram construídas e constituídas, a sua representação social e tratamento dispensado pela sociedade a essa demanda populacional.

Igualmente, o conhecimento produzido pela Psicologia Histórico-Cultural proporciona ao psicólogo o entendimento de que o potencial de desenvolvimento humano não pode ser mensurado ou previamente determinado, ele é ampliado à medida do curso de vida face às interações sociais estabelecidas num contínuo de trocas interacionais mediadas. Outra contribuição desse constructo teórico à Educação Especial diz que a sociedade – nesse contexto representada genericamente pela escola – tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento gerado e acumulado historicamente pelo gênero humano para promover formas mais elevadas de pensamento, pelo ensino de conteúdos científicos, superando a aprendizagem de conteúdos espontâneos.

Nessa direção, o psicólogo tem muito a contribuir com a Educação Especial e deve estar ciente que sua atuação deve ser concatenada com o compromisso de que toda pessoa – com ou sem deficiência – tem o direito de acessar produções realizadas pela sociedade no decorrer de sua história. Desse modo, é pertinente considerar que a todo ser humano devem ser possibilitadas várias formas de apropriação dos conhecimentos, desmitificando o ideário de capacidade máxima de desenvolvimento que perpetua um dado limite antecipado de aprendizagem, principalmente quando se trata de pessoas com deficiência. Romper com esse modelo é fomentar situações de ensino que possibilitem mais do que simples repetição ou descrição de fenômenos, que impliquem a adoção de relações epistemológicas e correlações com o universo de conceitos adjacentes, pois para Leontiev (2005), é contraditório entender que o aprender seja adquirido hereditariamente como também que o sujeito possa desenvolver-se na ausência de relações práticas e verbais com outros.

Destarte, o papel do psicólogo com essa população não deve ser secundarizado, pois é, antes de tudo, político. É dever desse profissional atuar para que, cotidianamente, o processo de inclusão das pessoas com deficiência seja efetivado, não apenas na escola como nas diversas esferas sociais (laboral, de saúde, entre outras). O psicólogo, então, deve dirigir uma prática que busque a mudança da cultura escolar. Para isso, toda a

comunidade escolar deve ser envolvida – gestores, professores, alunos, pais, funcionários da escola, estagiários, enfim, todos aqueles que constroem essa cultura cotidianamente. Se o profissional de Psicologia considerá-los como a parte viva dessa cultura, pode incluí-los nos projetos que venha a empreender na escola, pensando em formas diferenciadas de favorecer a participação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de escolarização. Nesse direcionamento, a sua atuação, em sentido mais amplo, irá favorecer que esses alunos possam acessar o currículo e se apropriarem do conhecimento produzido pela sociedade da qual faz parte, tendo maiores possibilidades de desenvolvimento humano, inclusive com relação a oportunidades de inserção no mercado de trabalho.

Assim, considera-se relevante a promoção de estudos que relacionam Psicologia e Educação – incluindo a educação especial e o movimento da educação inclusiva – para que seus pesquisadores consigam aproximar cada vez mais as descobertas realizadas com vistas à efetivação de melhorias na formação em Psicologia. Entretanto, torna-se desafiador fazer com que os resultados desses estudos alcancem os profissionais que já se encontram em exercício – e, provavelmente, mais distante do meio acadêmico – para que o conhecimento produzido a respeito das contribuições da Psicologia no atendimento às pessoas com deficiência possa ser compartilhado e destinado para fomentar formas diferenciadas de participação de um segmento social que ainda se encontra no limite da exclusão social.

REFERÊNCIAS

- ALLEBRANDT-PADILHA, S. M. *Pressupostos epistemológicos na educação do deficiente mental ao longo dos tempos* (2004). Disponível em: <www.ufsm.br/gpforma/1senafe/bibliocon/pressupostos.rtf>. Acesso em: 20 set. 2011.
- AMARAL, L. A. *Mercado de trabalho e deficiência*. São Paulo: SENAI, 1992. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a12.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- AMIRALIAN, M. L.; BECKER, E.; KOVÁCS, M. J. A especialização do psicólogo para o atendimento às pessoas portadoras de deficiência. *Psicologia-USP*, São Paulo, SP, v. 2, n. 1-2, 1991. p. 121-124. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1678-51771991000100011&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 set. 2011.
- ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: EDUC, 1999.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, n. 21, p. 160-173, mar. 2001. Disponível em: <http://www.centroruibianchi.sp.gov.br/usr/share/documents/08dez08_biblioAcademico_paradigmas.pdf>. Acesso em: 20 set. 2011.
- BARROCO, S. M. S. *A Educação Especial do novo homem soviético e a Psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a Psicologia e a Educação atuais*. 2007. 414f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, SP, 2007.
- BEVERVANÇO, R. B. *Direitos da pessoa portadora de deficiência - da exclusão à igualdade*. 1ª. Ed. Curitiba: Ministério Público do Paraná, 2001. v. 1, 373p.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2007). Disponível em: <http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2011.
- BRASIL. Ministério do Trabalho. *Catálogo Brasileiro de Ocupações*. 1992.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- CAETANO, N. C. S. P. *O impacto da formação do psicólogo para atuar com pessoas em situação de deficiência*. 2009. 179f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, UFSCar, São Carlos, SP, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Educação para todos: o que os psicólogos têm a ver com isso?* (2008). Disponível em: <http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/publicacoes/artigos/artigos_050310_0079.html>. Acesso em: 13 out. 2010.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Educação Inclusiva: o que é que a Psicologia e os Psicólogos têm a ver com isso?* (2003). Disponível em: <<http://pol.org.br/debate/materia.cfm?id=38&materia=117>>. Acesso em: 13 out. 2010.

- DIMENSTEIN, M. D. B. O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde. *Estudos de Psicologia*, v. 3, n. 1, 1998. p. 53-81. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v3n1/a04v03n1.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- FERREIRA, M. M.; BOZZO, F. E. F. *Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009. Disponível em: <<http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2010.
- FIGUEIRA, E. “Psicologia do excepcional” na história da psicologia no Brasil. In: _____. *Introdução à Psicologia e pessoas com deficiência: a construção de um novo relacionamento!* São Paulo: Edição do Autor/AgBook, 2011.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Adequações curriculares: um procedimento na organização de práticas educacionais inclusivas*. Bauru: UNESP/FC, 2008. v. 1. p. 40, ilustrado.
- LOURENÇO, E. Educação Inclusiva: uma contribuição da história da Psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 20, n. 1, 2000. p. 24-29. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98932000000100004&script=sci_arttext>. Acesso em: 17 set. 2011.
- MADRUGA, M. L. C. B. Biblioteconomia e Inclusão Educacional: análises de propostas curriculares. *Revista ABC: Biblioteconomia em Santa Catarina*, Florianópolis, SC, v. 13, n. 1, jan./jun. 2008. p. 106-116. Disponível em: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2684274&orden=0>. Acesso em: 3 mai. 2010.
- MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: J. M., 2006.
- MATOS, M. G. Psicologia da Saúde, saúde pública e saúde internacional. *Análise Psicológica*, v. 3, n. XXII, 2004. p. 449-462. Disponível em: <<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aps/v22n3/v22n3a03.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2011.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.
- OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v. 1, n. 2, 1994. p. 65-73. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v01n02/v01n02a07.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2011.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista*, v. 1, n. 1, jul/dez. 1999. Disponível em: <<http://150.162.1.115/index.php/pontodevista/article/viewFile/1042/1524>>. Acesso em: 3 mai. 2011.
- PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O Psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, 2003. p. 19-27. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/pe/v8n2/v8n2a02.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2011.
- RISS, L. A. *As práticas dos psicólogos frente ao processo de inclusão de pessoas com deficiência nas organizações*. 2010. 160 f. Dissertação (Mestrado em Inclusão Social e Acessibilidade)

- Universidade Feevale, Novo Hamburgo, 2010. Disponível em: <<http://ged.feevale.br/bibvirtual/Dissertacao/DissertacaoLorenRiss.pdf>>. Acesso em: 3 mai. 2011.
- SAETA, B. R. P. O Contexto Social e a Deficiência. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 1, n. 1, 1999. p. 51-55. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/ptp/article/view/1141>>. Acesso em: 10 out. 2011.
- UNESCO. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (2011). Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/children-with-disabilities/>>. Acesso em: 20 set. 2011.
- VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. *Vygotsky: uma síntese*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIOLANTE, R. R.; LEITE, L. P. A empregabilidade das pessoas com deficiência: uma análise da inclusão social no mercado de trabalho do município de Bauru, SP. *Cad. psicol. soc. trab.*, São Paulo, v. 14, n. 1, jun. 2011. p. 73-91. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172011000100007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 3 mai. 2011.
- YAMAMOTO, O. H.; COSTA, A. L. F. (Org.). *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. Natal: EDUFRN, 2010.

CAPÍTULO 3

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: ANÁLISE DE PRÁTICAS QUE VISAM ATENDER À PERSPECTIVA INCLUSIVA

Tânia Gonçalves Martins

Sergio Vasconcelos de Luna

INTRODUÇÃO

A Educação em nosso país enfrenta o desafio de transformar o sistema de ensino instituindo escolas inclusivas. Em foco estão as considerações sobre como atender às pessoas com deficiência, respeitando suas necessidades especiais, e sobre a melhoria da qualidade do ensino oferecido para esse grupo, que envolve mudanças estruturais nas instituições, qualificação profissional e reestruturação dos serviços e práticas pedagógicas.

Na implementação do princípio inclusivo, duas correntes se dividem quando se trata de definir os rumos da Educação Especial no sistema educacional. Alguns pesquisadores, como Mantoan (2003) e Prieto (2002), defendem a eliminação da estrutura atual, na qual subsistem dois sistemas paralelos de ensino – Educação Regular e Educação Especial – permanecendo apenas a Educação Inclusiva. Nessa proposta, as escolas especiais abririam mão

da tarefa de escolarização (visto que todos os alunos estariam frequentando o sistema de Educação Inclusiva) e assumiriam o atendimento às pessoas com deficiências, tornando-se um centro de referência e apoio técnico-pedagógico para assessorar os profissionais da educação.

Contrárias a essa proposição de inclusão total e defendendo outra forma de estruturação do sistema de ensino, Padilha e Freitas (2005) alertam para a necessidade de observarmos nossas condições e reais possibilidades antes de eliminarmos um serviço que até hoje assumiu a escolarização de pessoas com deficiência, sugerindo cautela com as posições que elas entendem como radicais e que representam as concepções da corrente que sustenta a ideia da inclusão total. Para essas autoras, não seria prudente ignorar que a porcentagem de alunos com deficiência que frequenta as escolas especiais ainda é bastante representativa quando comparada com a porcentagem dos que frequentam as escolas comuns, sem contar o grande número de pessoas ainda totalmente excluídas dos muros das escolas por razões diversas e que também devem ser contempladas com a reestruturação dos serviços.

Conforme Padilha e Freitas (2005), a Educação Inclusiva implica a revisão de práticas cristalizadas e a reformulação de todo o sistema tradicional de ensino. Uma mudança que, se for realizada de modo gradual, pode garantir sua efetivação e eficácia sem abrir mão, abruptamente, dos serviços conquistados, historicamente, por uma parcela da população.

[...] é perfeitamente possível construirmos um projeto de Educação Inclusiva responsável a partir das estruturas educacionais existentes em nossa sociedade. Pressupomos que o atual momento histórico requer a parceria entre a escola comum de ensino regular e o conhecimento e a experiência acumulados pela Educação Especial. (PADILHA; FREITAS, 2005, p. 22).

A parceria entre as escolas comuns e o ensino especial tem respaldo legal na *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e nas *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica* (BRASIL, 2001), que propõem a prestação de serviço complementar pelo Ensino Especial, legitimando a existência das escolas especiais para atender a casos graves que as escolas comuns não têm condições de acolher. “Além

disso, é recomendada a utilização dos recursos humanos e materiais [...] para [as escolas especiais] atuarem como centro de formação e apoio aos professores da rede comum de ensino” (PADILHA; FREITAS, 2005, p. 39). Essa parceria foi o caminho escolhido pelo Estado de Minas Gerais para viabilizar o processo de transformação do sistema público de ensino, instituindo no Estado as escolas inclusivas.

UM CAMINHO PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM MINAS GERAIS

O Governo do Estado de Minas Gerais assumiu o compromisso de implantar o sistema de ensino inclusivo. Nesse sentido, a Secretaria de Estado de Educação, com a participação da Superintendência de Educação/ Diretoria de Educação Especial, Superintendências Regionais e instituições de ensino, iniciou em 2005 a implementação do Projeto Incluir, que visava “[...] organizar, no Estado, uma rede de escolas públicas em condições de atender adequadamente aos alunos com deficiência e condutas típicas”. Estava em foco adequar a estrutura física das instituições para garantir a acessibilidade e capacitar os profissionais para receber a nova clientela (MINAS GERAIS, 2004a).

Para a reestruturação do papel da Educação Especial, conforme a perspectiva inclusiva, foram aprovados, pelo Conselho Estadual de Educação, em maio de 2003, o Parecer n. 424, que “[...] propõe normas para a Educação Especial na educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2003a), e a Resolução n. 451, “[...] que fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino” (MINAS GERAIS, 2003b).

Em 9 de abril de 2005, foi publicada a Orientação SD n. 1 da Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, “[...] que orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiência” (MINAS GERAIS, 2005).

A Orientação SD n. 1 (MINAS GERAIS, 2005) define que os alunos com condutas típicas e deficiências representam a clientela que deve ser beneficiada com o atendimento especializado. Esse atendimento deve ser oferecido por meio de serviços de apoio (itinerância, interpretação

de LIBRAS, instrução de LIBRAS, instrução de Códigos Aplicáveis, orientação e mobilidade, guia intérprete, professor de apoio); serviços de complementação (sala de recursos, oficinas pedagógicas de formação e capacitação profissional); ou serviços de substituição (classe especial, escola especial). O atendimento substitutivo na Escola Especial deve ser de caráter transitório, “[...] somente alunos que apresentam níveis maiores de comprometimento deverão ter a escolarização restrita à escola especializada” (MINAS GERAIS, 2005).

A Orientação SD n. 1 (MINAS GERAIS, 2005) estabelece, ainda, que as escolas especiais prestem apoio técnico e teórico às escolas comuns que receberem alunos com deficiências e condutas típicas, auxiliando no planejamento e nas estratégias de ensino, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem desta clientela.

Seguindo essa determinação, no segundo semestre de 2006, a Secretaria de Estado de Educação, por meio da Superintendência de Educação, da Diretoria de Educação Especial e das Superintendências regionais de ensino, implantou nas escolas estaduais de ensino especial o *Projeto Escolas Especiais: Um Novo Tempo*, com o objetivo de “[...] reorganizar as escolas especiais da rede estadual de ensino para atuarem na Rede de Apoio às escolas comuns públicas que tenham alunos com deficiência e condutas típicas” (MINAS GERAIS, 2006).

O *Projeto Escolas Especiais: Um Novo Tempo*, implantado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, foi concebido para mobilizar e assessorar os profissionais dessas instituições, a fim de que atendessem, a partir do ano letivo de 2007, a uma nova proposta de ação que visava transformar as escolas especiais em centros de apoio para as escolas comuns, caracterizando-se como um serviço complementar da Educação Inclusiva e contribuindo para o atendimento adequado de alunos com deficiência e todos os que apresentassem necessidades educacionais especiais. Por meio de reuniões mensais, mediadas por um coordenador, os profissionais que atuavam nas Escolas Estaduais de Educação Especial de Minas Gerais foram orientados e preparados para assumir esse novo modelo de atendimento, pela revisão de suas práticas pedagógicas, dos atendimentos especializados e da proposição de um novo projeto político-pedagógico (PPP).

Levando em conta que as escolas especiais da Rede Estadual de Minas Gerais contam com os serviços do psicólogo no seu quadro funcional e que esse profissional – como os demais – deveria reformular sua prática, nesse momento de implementação do Projeto *Escolas Especiais: Um Novo Tempo*, de sorte a viabilizar a efetivação da proposta de transformar as escolas especiais em centros de apoio às escolas inclusivas, a presente pesquisa teve como objetivo:

- identificar a(s) função(ões) destinada(s) aos psicólogos dentro do projeto político-pedagógico elaborado por esses centros de apoio, tendo em vista a necessidade de adequação e planejamento dos serviços para atender à perspectiva inclusiva;
- identificar e analisar as funções a que esses profissionais se atribuem, dentro desse projeto, para atender à perspectiva inclusiva.

MÉTODO

Optou-se pela coleta de informações em duas fontes: 1) nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), documentos que apresentavam a estruturação de serviços e as funções atribuídas aos profissionais nas instituições; 2) com os psicólogos que atuavam nas escolas estaduais de ensino especial de Belo Horizonte e vivenciaram o processo de mudança proposto para a Educação Especial em Minas Gerais. Essa decisão levou a desenvolver o projeto em duas fases, detalhadas a seguir.

FASE I – ANÁLISE DOCUMENTAL

Procedeu-se à análise dos Projetos Político-Pedagógicos elaborados pelas Escolas Estaduais de Educação Especial de Belo Horizonte para serem implementados no ano letivo de 2007, conforme orientação do Projeto *Escolas Especiais: Um Novo Tempo*, da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O propósito era identificar funções reconhecidas e legitimadas por essas instituições para os psicólogos e levantar categorias que pudessem orientar, na segunda fase do trabalho, a análise das entrevistas realizadas com os psicólogos.

A análise documental forneceu informações gerais referentes à estrutura das instituições e aos serviços propostos para satisfazer à perspectiva inclusiva.

Para a reestruturação dos serviços, as instituições seguiram as determinações da Orientação SD n. 1 (MINAS GERAIS, 2005), oferecendo salas de escolarização para os casos graves, oficinas profissionalizantes, salas-ambiente, salas de recurso e os serviços de itinerância e professor de apoio. O planejamento dos serviços partiu das características próprias de cada instituição: estrutura física, disponibilidade de recursos e materiais, clientela e formação técnica dos profissionais para assumir atividades que exigem conhecimentos específicos.

Foram atribuídas aos psicólogos funções que atendiam tanto à perspectiva inclusiva como às necessidades das escolas especiais no seu modelo tradicional de atendimento. As funções eram desempenhadas individualmente ou por meio de ações conjuntas, integrando equipes técnicas. Essa constatação possibilitou a criação da primeira categoria de análise – Perspectiva de ação – que diz respeito à maneira como as atividades eram realizadas, *individualmente* ou em *equipe*.

Outro aspecto identificado nos documentos correspondia à concepção de atendimento subjacente à realização da tarefa. Em alguns casos, prevalecia o atendimento tradicional, baseado no modelo clínico e voltado para a solução de problemas referentes ao processo ensino-aprendizagem. Em outras situações, as ações estavam direcionadas para o sistema institucional, abarcando planejamentos; estruturação e coordenação de serviços; revisão e reestruturação de práticas pedagógicas; levantamento de demandas; suporte aos profissionais da escola ou de outras instituições; acompanhamento de alunos e familiares; capacitação profissional, ou práticas que atendiam às demandas da Educação Especial como subsídio para a perspectiva inclusiva. Para diferenciar e classificar essas formas de atendimento, foi criada outra categoria de análise – Perspectiva de atendimento – dividida em duas subcategorias: *práticas institucionalizadas* e *práticas inclusivas*.

Assim, conforme o objetivo proposto, a análise documental dos PPPs permitiu a identificação das funções reconhecidas e legitimadas pelas

instituições para os psicólogos atuarem apoiando a Educação Inclusiva, de sorte a fornecer os subsídios necessários para a continuidade desta pesquisa.

Fase II – Identificação das funções autoatribuídas por psicólogos

Nesta fase, foram entrevistados os 14 psicólogos que representavam o grupo de profissionais atuantes nas sete Escolas Estaduais de Educação Especial de Belo Horizonte, as quais atendiam a alunos com deficiência mental.

As entrevistas focalizaram a atividade profissional dos psicólogos, visando à identificação e análise das funções desempenhadas para satisfazer a perspectiva inclusiva. Esperava-se que, ao relacionar suas funções, explicitar como são executadas e com qual objetivo, eles revelassem com que intuito exerciam suas atividades, ou seja, atendendo à perspectiva inclusiva ou permanecendo com as práticas tradicionais do ensino especial.

Evitando induzir os entrevistados ou direcionar suas respostas para o foco de interesse, eles foram convidados, primeiramente, a responder a uma questão mais abrangente, que investigava de maneira generalizada o seu fazer dentro da escola. Em um segundo momento, foram apresentadas questões específicas, denominadas “questões focalizadoras”. Elas abordavam o modo como, na perspectiva dos psicólogos entrevistados, as escolas e seus profissionais viveram o processo de mudança gerado pela implementação do *Projeto Escolas Especiais: Um Novo Tempo*, os serviços propostos pela escola, os serviços propostos para o setor de psicologia no projeto político-pedagógico elaborado para ser implementado desde o ano letivo de 2007 e as funções que esses profissionais disseram ter assumido para atender à perspectiva inclusiva. Essas informações foram tratadas e analisadas com base em processos qualitativos de análise de conteúdo, a partir da diferenciação entre as *Perspectivas de ação* e as *Perspectivas de atendimento*, conforme as categorias de análise criadas com a análise dos PPPs das escolas.

O tratamento dessas informações e os procedimentos de análise dos dados foram executados em três momentos distintos e subsequentes. Primeiro, o trabalho voltou-se para as informações levantadas com a questão desencadeadora, trabalhando as informações de cada entrevistado para uma análise das funções autoatribuídas. Posteriormente, o foco foram as informações coletadas com as questões focalizadoras, comparando-se

as informações de cada entrevistado com aquelas fornecidas na questão desencadeadora, a fim de ratificar os dados levantados no primeiro momento ou identificar possíveis complementações e contradições nas descrições das atividades que os profissionais disseram assumir, produzindo uma análise longitudinal das informações que cada entrevistado forneceu. Finalmente, levando-se em conta as informações como um todo, procedeu-se à análise dos dados levantados com a questão desencadeadora, comparando-os com os dados obtidos com as questões focalizadoras, para análise final de todo o material trabalhado.

As falas referentes às atividades desempenhadas pelos profissionais forneceram dados traduzidos nas funções que os psicólogos dizem assumir, na prática profissional, e que se diferenciam conforme a natureza das atividades. No cumprimento de uma função, as atividades se distinguem de escola para escola, em obediência às demandas da instituição, e também de profissional para profissional, provavelmente em função da formação acadêmica, experiência profissional e concepção individual do trabalho do psicólogo na educação – aspectos que influenciam na realização das tarefas e que se traduzem em atividades tradicionais ou atividades condizentes com o princípio inclusivo.

Considerando a natureza das atividades, as funções desempenhadas pelos profissionais puderam ser divididas em três grandes grupos, os quais englobavam uma série de funções caracterizadas por atividades diversas. Assim, examinado a natureza das atividades, foi possível identificar atividades que são assumidas como específicas do setor de psicologia, atividades de suporte a outros setores ou grupos instituídos na escola e atividades alheias ao setor.

GRUPO 1: ATIVIDADES ESPECÍFICAS DO SETOR

Atividades apresentadas como de responsabilidade do setor (ou do profissional), realizadas com o uso de conhecimentos, métodos e técnicas específicas da área, incluindo a coordenação de serviços, avaliações, elaboração de documentos técnicos ou acompanhamentos, orientações ou intervenções voltadas para determinados grupos da instituição. São

atividades desenvolvidas de maneira autônoma, pelas quais o profissional responde de modo independente.

Esse primeiro grupo de atividades reuniu a maioria das funções assumidas pelos profissionais na escola. Tal fato revela que aquilo que é considerado como específico do setor e de sua competência inclui atividades que perpassam, praticamente, todos os serviços da escola e os sujeitos a eles ligados.

GRUPO 2: ATIVIDADES DE SUPORTE A OUTROS SETORES OU GRUPOS INSTITUÍDOS NA ESCOLA

Atividades de assessoria, apoio, auxílio e contribuição que visam atender, no âmbito de sua competência profissional, a demandas específicas de determinado setor ou grupo instituído na escola (direção, equipe multiprofissional, equipe/setor pedagógico). Dessa forma, mesmo que, como acontece em alguns casos, a atividade seja executada com certa regularidade, o psicólogo não tem autonomia para assumir a tarefa ou tomar decisões de modo independente.

As atividades de suporte a outros setores ou grupos instituídos nas escolas revelam que o psicólogo tem acompanhado de maneira mais sistematizada a dinâmica das salas de aula e da escola como um todo, e participado mais efetivamente de atividades, planejamentos e decisões de âmbito pedagógico. Assim, pode-se supor uma tendência à diminuição das práticas remediativas e das demandas para a solução de problemas emergenciais que delegavam ao psicólogo um lugar de saber muitas vezes mágico e o impediam de contribuir para as questões relacionadas ao trabalho pedagógico. Todavia, pôde-se observar que as funções desse grupo concentraram atividades dirigidas às questões internas da escola, envolvendo os profissionais e a clientela da escolaridade. As atividades que ganhavam intuito inclusivo estavam associadas a avaliações, discussão de casos para indicação de alunos em condições de serem incluídos, estruturação de novos serviços e o planejamento pedagógico (desses serviços), ou seja, atividades que, obrigatoriamente, colocam em pauta a questão inclusiva e exigem um posicionamento do profissional.

GRUPO 3: ATIVIDADES ALHEIAS AO SETOR (CAMPO PROFISSIONAL)

Tarefas que não têm relação com a formação ou competência profissional resumem-se em uma prática de “tapa buracos”, cobrindo as deficiências da escola e atendendo às necessidades emergenciais da instituição.

Como esse grupo é representado por atividades que não caracterizam funções que competem ao psicólogo, aparecem, nesse caso, atividades diversas que não constituem uma prática formalizada.

CONCLUSÃO

As atividades desenvolvidas individualmente, pelas quais o psicólogo responde sozinho, perpassam todos os setores da escola e podem estar voltadas para todos os sujeitos da instituição. Constatou-se que os psicólogos vêm mudando a sua maneira de atuar nas escolas, envolvendo-se mais nas questões pedagógicas, isto é, no planejamento, contribuindo na tomada de decisões ou mesmo participando dos eventos e, dessa forma, desenvolvendo muitas atividades em equipe. Tais mudanças não têm relação direta com a possibilidade de trabalho em uma perspectiva inclusiva, mas indicam um acesso maior aos ambientes, aos sujeitos e às questões vivenciadas pela escola, de sorte que tendem a favorecer o trabalho quando este é realizado com intuito inclusivo.

Foi possível observar, nas falas dos entrevistados, que eles conservaram em suas atuações muitas atividades que atendem às demandas do ensino especial nos moldes tradicionais, como as avaliações, os estudos de caso e o atendimento individual, de caráter emergencial, a alunos, professores e familiares, que se enquadram nas funções classificadas como práticas institucionalizadas. Contudo, foi constatado que algumas funções institucionalizadas vêm sofrendo mudanças no caráter de atendimento, respeitando a perspectiva inclusiva. Ao falar sobre as mudanças que perceberam no atendimento das escolas especiais em suas trajetórias profissionais, os psicólogos admitiram que algumas alterações ocorreram nos últimos anos e, em especial, após a implementação do Projeto *Escolas Especiais: Um Novo Tempo*.

Contrapondo-se às respostas à questão desencadeadora, aquelas fornecidas para as questões focalizadoras trouxeram algumas contradições ou complementações nas falas dos entrevistados, que poderiam ser justificadas pelo processo de mudança que estavam vivenciando. Os psicólogos ainda não haviam incorporado a concepção inclusiva a ponto de aplicá-la naturalmente as suas práticas. Não ficava evidente no discurso desses profissionais uma mudança efetiva de concepção sobre a forma de atendimento. O intuito inclusivo aparecia quando eram obrigados a responder ou atuar de acordo com esse paradigma, como acontecia quando estavam às voltas com os serviços criados para atender às escolas comuns. Nesse sentido, o intuito inclusivo avançava e retrocedia conforme a exigência da função que estava sendo cumprida, o que difere do trabalho realizado com base em uma mudança de concepção de atendimento na qual a finalidade é defender, promover ou facilitar, em todas as funções que executa, o processo de inclusão dos alunos.

Além das mudanças pessoais de concepção e aquelas relacionadas com o trabalho desenvolvido pelo setor de psicologia para atuar conforme a perspectiva inclusiva, outros aspectos relacionados com as instituições criaram barreiras que imobilizaram até os profissionais mais ousados. A Educação Especial ainda não é vista como um serviço de apoio, um serviço complementar que pode subsidiar o trabalho com alunos em processo de inclusão nas escolas comuns. Há preocupação em manter uma estrutura de atendimento capaz de demarcar seus limites de atuação e sustentar a escola especial como um lugar imprescindível para o desenvolvimento escolar de alunos com deficiência. As demandas do ensino comum são muito claras e frequentes, mas o profissional não encontra espaço para responder a essa demanda. Foi possível constatar que permanecem, na atuação dos entrevistados, atividades tradicionais: algumas delas vêm ganhando contornos inclusivos e outras são efetivamente inclusivas, em razão do serviço ao qual estão ligadas ou por uma mudança efetiva de concepção de atendimento pelo profissional. Com este estudo, cumpriu-se o objetivo de verificar, em um processo de mudança, o que o psicólogo propõe e o que ele assume, efetivamente, como sua função, instituindo novos papéis e delimitando seu campo de atuação para atender a um novo paradigma.

REFERÊNCIAS

- MANTOAN, M. T. E. Uma escola de todos, para todos e com todos: o mote da inclusão. In: STOÄUS, C. D.; MOSQUERA, J. J. M. *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 27-40.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Parecer n. 424, de 27 de maio de 2003*. Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003a. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/parecer424.2003.htm>>. Acesso em: 22 set. 2006.
- MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 451, de 27 de maio de 2003*. Fixa normas para a Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino. Belo Horizonte, 2003b. Disponível em: <<http://www.cee.mg.gov.br/resolucao451.htm>>. Acesso em: 22 set. 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação. *Orientação SD n. 1, de 9 de abril de 2005*. Orienta o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais decorrentes de deficiências e condutas típicas. Belo Horizonte, 2005. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/banco_objetos_seemg/{283F2BD7-4FC6-4570-A02B-D23B8829D63D}_orientacao_sd_01-2005.pdf>. Acesso em: 22 set. 2006.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Projeto Incluir*. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25725&ID_PAI=24437&tipo=Objeto>. Acesso em: 20 jan. 2007.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. *Projeto Escolas Especiais: um novo tempo*. Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <http://www.educacao.mg.gov.br/sistema/index.asp?ID_PROJETO=28&ID_OBJETO=25150&ID_PAI=24413&tipo=Objeto>. Acesso em: 28 jul. 2006.
- PADILHA, S. A.; FREITAS, S. N. A instituição especializada no cenário da Educação Inclusiva: o contexto brasileiro. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; FREITAS, S. N. (Org.). *Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais*. Santa Maria: UFSM, 2005. p. 13-43.
- PRIETO, R.G. *Políticas Públicas de Inclusão: compromissos do poder público, da escola e dos professores*. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br/art_politicas_de_inclusao.asp>. Acesso em: 17 nov. 2004.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2006.

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Adriana Turqueti

Cláudio B. Gomide de Souza

Fabiana Chinalia

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

Os princípios constantes no Art. 206, dos quais destacamos os incisos I e VII, formam um conjunto de tal maneira que um não pode ser entendido em oposição ao outro. Isso significa que as políticas públicas em educação devem promover o acesso e permanência de todos, mas não apenas no que concerne à sua presença física. Trata-se de acesso e permanência com qualidade, o que implica serviços educacionais

adequados aos respectivos contextos, sobretudo no que se refere aos profissionais da educação. Em tal perspectiva, este trabalho pretende discutir alguns aspectos relacionados à educação inclusiva, aquela que deve garantir acesso e permanência com qualidade.

Historicamente, a educação escolar das pessoas que apresentam alguma deficiência, intelectual, auditiva, visual e/ou física, antes ou durante o processo escolar, afastou-se do modelo de educação oferecido às pessoas ditas “normais”, constituindo marcas de uma relação de diferença, segregação e exclusão.

Entretanto, desde a última década do século XX (1990), com a intensificação dos movimentos sociais e políticos iniciados nas décadas anteriores (1970 e 1980), emergiu a proposta de inclusão que traz em seu cerne a eliminação de toda e qualquer forma segregação. Anunciou-se, então, a radicalização de um debate a favor da reestruturação da sociedade para possibilitar a convivência com/entre todas as pessoas, inclusive aquelas com alguma deficiência. No âmbito da educação, configurou-se a postura hegemônica de defesa de um único sistema educacional de qualidade para todos.

Além de trazer muitos desafios nos âmbitos legais, a prática de educação inclusiva envolve tomada de decisões e desenvolvimento de ações que deverão levar em conta não só a garantia de direitos como também um ensino de qualidade que possa realmente beneficiar a todos, independentemente de suas necessidades. Os princípios de inclusão e qualidade são complementares, não excludentes.

Em 1993, o MEC apresentou à comunidade brasileira e, em especial, aos professores e dirigentes educacionais, o Plano Decenal de Educação para todos, que foi resultado da mobilização, da integração e da participação de diferentes atores, tanto da esfera pública como da privada, para responder aos imensos desafios que nos colocam os anseios nacionais e os compromissos internacionais por qualidade, equidade e eficiência na Educação¹. Um de seus aspectos que merece destaque é a menção à exigência de atenção diferenciada às pessoas com deficiências, atenção est a que precisa ser contemplada no sistema educativo, conforme está prescrito

¹ Faz-se importante mencionar que, conforme indica Mazzota (2003, p. 114), o Plano “baseia-se nas posições consensuais sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para todos”.

em seu Art. 3, cujo conteúdo afixa “Universalizar o acesso à Educação e Promoção à Equidade”, prevendo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência como parte integrante do sistema educativo. (BRASIL, 1993, p. 75).

Não poderiam passar despercebidos dois eventos mundiais que ocorreram na década de 1990, merecedores de destaque não só por se constituírem elementos significativos como também por serem considerados marcos da proposta de inclusão, pois trataram de questões referentes à viabilização de educação para todos. Um deles foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, que busca garantir a igualdade de acesso à educação a pessoas com qualquer tipo de limitação (1990)², e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca, na Espanha (1994), cujo documento se inspirou no reconhecimento das necessidades de se conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todas as pessoas, respeitando suas diferenças, promovendo a aprendizagem e atendendo às necessidades de cada um. Esse evento fortaleceu a ideia de inclusão social para os menos favorecidos, os marginalizados e, ainda, sobre as escolas inclusivas, apontando que seu princípio fundamental “[...] consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem” (BRASIL, 1994, p. 6 e 11).

Tal declaração, ao instituir um quadro de ações para viabilizar os Princípios, a Política e as Práticas, estabelece a necessidade de reestruturação das escolas de ensino regular, ressaltando que, para atender a todos os alunos, elas deverão transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade.

Após dois anos da publicação da Declaração de Salamanca, foi homologada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que configura o sistema educacional brasileiro. Apresenta, em sua base, aspectos da referida declaração, atribuindo, como responsabilidade do poder público, matrícula preferencial na rede pública de ensino, apoios

² Essa conferência resultou na Declaração Mundial de Educação para todos: Atendimento às Necessidades Básicas de aprendizagem.

especializados necessários, segundo se lê em seu capítulo V, artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular, para os educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito à educação especial como modalidade de ensino, amplia o trabalho a ser realizado pela educação especial, já que ela será parte integrante do sistema educacional brasileiro em todos os níveis de educação e ensino, da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino fundamental, Ensino Médio) até o Ensino Superior.

As recomendações políticas quanto às pessoas com deficiências continuaram a expandir-se. No contexto das reformas associadas à Educação Básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial em âmbito nacional (Resolução CNE/CEB)³. Tal resolução apresenta semelhança com o artigo 58 da LDB 9394/96, descrevendo que a educação especial é modalidade da educação escolar e ressaltando-a como um “[...] processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados [...]”.

A Resolução n. 02/2001 prevê também algumas providências a serem realizadas na inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular, entre as quais destacamos:

- IV- serviço de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:
 - a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
 - b) atuação de professores-intérpretes das línguas e códigos aplicáveis;
 - c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
 - d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001, p. 3).

Quanto ao oferecimento dos serviços indicados, a Lei evidencia que as bases políticas reconhecem a necessidade de viabilizar apoio para os profissionais da rede regular de ensino.

³ A resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

A questão da formação inicial e continuada de professores para a escola inclusiva é um dos aspectos centrais para a efetivação da inclusão escolar, pois o posicionamento e as atividades desenvolvidas pelos professores são fundamentais para a efetivação das transformações que se projetam na perspectiva inclusiva.

Em 2007, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos e viabilizando um vasto processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade (BRASIL, 2007). Sobre a atuação dos professores para atuar na educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, o documento estabelece:

[...] o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. (BRASIL, 2007, p. 11)

Para Bueno (1999), a educação inclusiva requer a capacitação de dois tipos de formação docente: professores “generalistas” do ensino regular, com formação básica, incluindo formação para lidar com a diversidade; e professores “especialistas”, que desempenham sua função no atendimento às pessoas com deficiências, atuando também em apoio ao trabalho realizado pelos profissionais das classes de ensino regular que incluem esses alunos. Além disso, continua o autor:

Se, por um lado, a educação inclusiva exige que o professor de ensino regular adquira formação para fazer frente a uma população que possui características peculiares, por outro exige que o professor de educação especial amplie suas perspectivas tradicionalmente centradas nessas características (BUENO, 1999, p. 162).

A formação do professor de ensino regular e do professor especialista em educação especial é igualmente discutida por Ferreira (2004a), que sublinha precariedade e/ou ausência de informações e conteúdos que possibilitem o desenvolvimento de práticas comprometidas com o desenvolvimento educacional de todos os alunos matriculados na escola de ensino regular. Nesse contexto, a autora opta por considerar três aspectos ao discutir sobre a formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva, entendendo que estes deverão permear os projetos político pedagógicos da formação docente. São eles:

a) A educação deve ser entendida na perspectiva da inclusão social da pessoa com deficiência. [...] Isso significa que, como princípio ético, a educação de todos deve ser atravessada por políticas e práticas educacionais cuja perspectiva seja, primeiro, a constituição de possibilidades que mais aproximem as pessoas excluídas da condição de vida cidadã, garantindo para elas a educação escolar.

b) diversidade deve ser concebida como condição humana e assumida como enriquecedora das relações entre as pessoas. Torna-se, assim, não um obstáculo, mas princípio de compreensão e direcionamento das práticas educativas, de modo que essas práticas se materializem na perspectiva das necessidades de cada aluno, conciliadas com o direito à educação a ser partilhada por todos os cidadãos deste país.

c) Os movimentos para se construir a educação inclusiva devem refletir criticamente o que está constituído na Educação Especial, advindo de outro paradigma, assim como o que acontece na educação regular e na história da relação dela com a Educação Especial (FERREIRA, 2004a, p. 251).

Fica evidente que o professor do ensino regular precisa do apoio do profissional especializado para criar condições propícias de acolhimento e de aprendizagem ao aluno com deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, designado como público da educação especial (BRASIL, 2007). Essas condições se refletiriam na sua postura e no planejamento e elaboração de suas aulas, pois algumas deficiências e/ou necessidades educacionais especiais demandam não só recursos materiais e arquitetônicos diferenciados como também estratégias de ensino diferenciadas para que esses alunos possam se apropriar dos conteúdos da grade curricular estabelecidos pela escola. Contar com apoio e com subsídios teórico-práticos do profissional especializado é contribuir

para a reestruturação das escolas de ensino regular, de modo que possam atender a todos os alunos e transformar-se em um espaço inclusivo, aberto à diversidade. Se esses serviços de apoio não ocorrem na prática, malgrado o fato de estarem estabelecidos em lei, sua ausência pode fortalecer ainda mais a ideia de insegurança e de impossibilidade que invade a mente dos professores do ensino regular. Principalmente nesse momento em que o assunto vem gerando discussões e sendo alvo de estudos, a questão do apoio, sem dúvida alguma, é imprescindível em determinados contextos. Esse apoio não é aquele que transfere a responsabilidade da educação regular para os serviços e/ou recursos da educação especial; ao contrário, é a junção entre as especialidades e a educação de maneira geral, já que a educação especial não é vista como uma educação à parte.

Sem apoio especializado, corre-se o risco de simplesmente incluir, nas salas de aula comum, alunos “especiais” na tentativa de se fazer cumprir seus direitos. Só a inserção física e temporal não tem validade, já que a escola tem um papel a desempenhar com seus alunos, sejam eles “normais” e/ou especiais. Nesse sentido, concordamos com Padilha (2004, p. 96) quando afirma que “[...] juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento”.

Fica evidente que somente o oferecimento do mesmo espaço escolar da mesma escola para todos não é suficiente, pois tão importante quanto oferecer espaço escolar, promovendo a inserção social do público ora mencionada, é reconhecer a importância de criar condições de aprendizagem para os alunos.

Considerar que a inclusão é um processo fácil e que uma mudança significativa nas possibilidades educacionais de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação ou que podem, em certa medida, apresentar alguma Necessidade Educacional Especial, como apontadas pelos documentos oficiais, seria uma análise muito superficial e simplista. Apenas leis, decretos ou portarias que obriguem as escolas comuns a incluírem em suas salas de aula comum tal público não garante a efetivação da proposta de inclusão.

De acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB n. 02/2001), alunos com necessidades educacionais especiais podem ser definidos como aqueles que apresentam grandes dificuldades de aprendizagem ou restrições no desenvolvimento que prejudiquem o acompanhamento das atividades curriculares. Tais necessidades estão associadas às causas orgânicas específicas, limitações, disfunções ou deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização diferenciada dos outros alunos; altas habilidades; e/ou superdotação. Segundo Leite e Martins (2012), o termo “Necessidades Educacionais Especiais” (NEEs) vem sendo amplamente discutido na área da educação especial. Ao fazerem uma revisão conceitual da terminologia, referem que, por muito tempo, ela foi tomada equivocadamente pelos estudos na área da educação, que a conceberam como sinônimo de deficiência para se referir ao público da educação especial. Para as autoras, o seu emprego deve extrapolar a definição de um segmento da população escolar para considerar mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem que envolvam o atendimento às NEEs do público em questão, que pode ou não vir a apresentar uma deficiência.

Reiterando o posicionamento de Bueno (1999, p. 9) sobre a problemática em torno da efetivação da proposta de educação inclusiva, pode-se afirmar que:

[...] não podemos deixar de considerar que a implementação da educação inclusiva demanda, por um lado, ousadia e coragem, mas, por outro, prudência e sensatez, quer seja na ação educativa concreta (de acesso e permanência qualificada, de organização escolar e do trabalho pedagógico e da ação docente) ou nos estudos e investigações que procurem descrever, explicar, equacionar, criticar e propor alternativas para a educação especial.

Diante de todo esse contexto, as iniciativas em prol da proposta de educação inclusiva devem ser adotadas em todos os estados e municípios, conforme assinalado tanto na atual LDB 9.394/96 quanto na Resolução n. 02/2001, que instituiu Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. As políticas referentes à educação desse segmento do alunado do contexto escolar são partes imprescindíveis para a constituição de uma escola inclusiva.

O processo de formação de professores para a efetivação da educação inclusiva não pode levar em conta, nos caminhos a serem trilhados para a educação escolar, tais alunos como apenas parte do contexto do que é instituído e conhecido sobre a Educação Especial. É preciso olhar para o que ocorre na sociedade em geral e na educação regular especificamente, bem como problematizar, durante essa formação, a oposição entre a exclusão e as políticas de inclusão desse público pela ótica de suas bases históricas, considerando o contexto da exclusão/inclusão social, conforme ressalta Ferreira (2004b). Observa-se, nos apontamentos da autora, ser preciso admitir que, ao desenvolver o trabalho pedagógico na sala de aula inclusiva, a diversidade humana precisa ser reconhecida. Tal apontamento sinaliza que os professores precisam refletir sobre suas perspectivas, suas práticas, avaliando principalmente se estas consideram e/ou abarcam as necessidades de seus alunos, em especial as daqueles que apresentam deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo, assim, uma efetiva participação deles no processo de ensino e aprendizagem, bem como a utilização de estratégias garantam seu desenvolvimento social e intelectual. Além disso, de acordo com Marin (1996, p. 163),

[...] precisamos mudar, urgentemente, [...] para incorporar uma concepção mais ecológica que permita a articulação das vivências dos alunos com um projeto político pedagógico de curso em que os desejos que temos com relação à formação de professores se concretizem. Precisamos atuar a partir de uma perspectiva mais histórica, mais social, mais crítica, a partir de uma concepção do homem menos segmentado, de modo a inverter esse quadro apresentado e, assim, tentarmos buscar uma nova forma de trabalhar com nossos alunos, na perspectiva de avanço qualitativo do processo educativo em geral.

O processo de formação profissional, mediante a gama de desafios impostos à educação escolar, como a efetivação da política de educação inclusiva, vem sendo tomado como um processo contínuo de profissionalização e, com isso, a formação inicial é apenas o primeiro momento e não mais o único. Logo, a profissão docente hoje exige que o professor lide com um conhecimento em construção – e não mais imutável – e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que tenha em vista o desenvolvimento da pessoa e

a colaboração entre iguais, além de ser capaz de conviver com a mudança e a incerteza (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Cabe destacar aqui que a necessidade de constante aperfeiçoamento (a formação continuada) é latente, já que o conhecimento profissional do professor deve estar em constante construção e aperfeiçoamento para que acompanhe o desenvolvimento acelerado do conhecimento científico, da cultura e da arte, bases do conhecimento escolar e das estruturas materiais e institucionais da sociedade. Deve ainda “[...] acompanhar a evolução dos conhecimentos específicos da formação pedagógica, o que o capacita a intervir e refletir sobre sua própria prática” (CALDEIRA; AZZI, 2003, p. 104).

Segundo Pereira (2000), a formação continuada do professor, com base nas perspectivas atuais, rompe com a visão anterior de cursos de reciclagem pois reforça “[...] a ideia de legitimidade de um saber, o ‘saber docente’, que se constrói a partir do ingresso dos sujeitos no mercado de trabalho, ou seja, reafirma-se a autenticidade de uma formação que se processa em um contexto prático” (PEREIRA, 2000, p. 50).

Outra questão importante em relação à formação de professores na perspectiva da educação inclusiva é a que essa formação não pode ser considerada como um âmbito autônomo de conhecimento e decisão. De fato, conforme revela Perez Gómez (1992), a formação de professores é determinada profundamente por concepções de escola e de ensino, de conhecimento e de sua produção, transmissão e aprendizagem, de relação teoria-prática, de cultura e de sociedade.

De modo geral, a formação de professores que estamos buscando se fundamenta em uma perspectiva que amplia e res-significa os modelos de formação profissional inicial (aqueles que visavam ao domínio dos conteúdos, das disciplinas e as técnicas para transmiti-los) para aderir a uma formação profissional contemporânea, que objetiva a formação de todos os alunos matriculados, assim como a formação de um profissional cidadão “[...] nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Aprender a ser professor nesse contexto não é, portanto, tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdo e de sua transmissão. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Também, conforme Carr e Kemmis (1988 apud CALDEIRA; AZZI, 2003), ainda há grande desafio para a compreensão do binômio teoria-prática no processo de formação de professores. Para os autores tal desafio reside não apenas em melhorar a eficácia da prática dos produtos das atividades teóricas, mas também em melhorar as práticas das teorias que os professores utilizam para conceituar suas próprias atividades. Dessa forma, há possibilidades para reduzir distâncias entre a teoria e a prática, o que é um dos objetivos centrais da formação de professores:

Caminhar nessa direção implica, para nós, professores, uma preocupação tanto com a natureza do conhecimento a ser apropriado pelos alunos, futuros professores, como o desenvolvimento de sua capacidade de reflexão, e envolve, pelo caráter intencional do processo de ensino-aprendizagem, também preocupações com opções ético-políticas (CALDEIRA; AZZI, 2003, p. 106).

Adentramos o século XXI com o fortalecimento de ações para a realização da formação continuada, que deve ser desenvolvida de modo a contribuir com o entendimento de que a formação profissional do professor não termina com a sua diplomação na graduação, mas se completa na realização de seu trabalho docente. Além disso, segundo Santos (apud PEREIRA, 2000, p. 49) “[...] é de fundamental importância compreender que a formação do professor começa antes mesmo de sua formação acadêmica e prossegue durante toda sua atividade profissional”.

Assim, em meio a um cenário de crises e incertezas, acreditamos que os debates existentes quanto ao processo de formação de professores são fontes não só de sugestões como também de considerações indispensáveis para se fazer emergir uma nova concepção de escola na qual se insere a perspectiva em direção à inclusão escolar de todos os alunos, inclusive aqueles designados como público da educação especial.

Para pleno cumprimento de uma política de educação inclusiva é fundamental a constituição de equipes de especialistas e de professores de ensino regular. Ambos devem ter formação inicial e continuada adequada com planos de carreira e regimes de trabalho que permitam exercer adequadamente suas funções. Cada escola deverá contar com instalações, equipamentos e serviços que lhe permitam cumprir sua missão. Procuramos discutir alguns aspectos. Outros devem ser levantados para que o “estado da arte” configure ações necessárias para o cumprimento de políticas públicas em educação que assegurem a todos o acesso e permanência com qualidade.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*: Lei n. 9.394. Brasília: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva*. Brasília: MEC, 2007
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- _____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA, J. C. A. (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional: formação inicial e contínua*. São Paulo: Editora da UNESP, 1999. p. 149-164.
- CALDEIRA, A. M. S.; AZZI, S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). *Alternativas no ensino de Didática*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 97-128.
- FERREIRA, M. C. C. Formação de Professores. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.). *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004a. p. 251- 256a.
- FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.
- LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. O. *Fundamentos e estratégias pedagógicas inclusivas: respostas às diferenças na escola*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Universitária, 2012.
- MANZINI, E. J. Portadores de Necessidades Especiais e Integração. *Revista Creja*, v. 2, n. 1, p. 45-48, 1997.

- MARIN, A.J. Propondo um novo paradigma para formar professores a partir das dificuldades e necessidades históricas nessa área. In: REALLI, A .M.R. e MIZUKAMI, M. g. (Orgs.) *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, p. 153-165.
- MAZZOTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- PADILHA, L. M. A. *Possibilidades de histórias ao contrário, ou desencaminhar o aluno da classe especial*. São Paulo: Plexus, 2004.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de professores, representações e poder*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- PÉREZ GOMÉZ, A. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 95-114.
- RESCIA, A. P. et al. (Org.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.
- SOUZA, C. B. G. de; TURQUETI, A. da S.; LOFRANO, R. C. A normatização da educação no Brasil e a nova LDB. In: SOUZA, C. B. G.; GENTILINI, J. A.; RIBEIRO, R.; RESCIA, A. P. (Org.). *Dez anos de LDB: contribuições para a discussão das políticas públicas em educação no Brasil*. 1 ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. V. 1. p. 13-67.

CAPÍTULO 5

DESAFIOS E DIFICULDADES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO ATENDIMENTO ÀS NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS DE ALUNOS DEFICIENTES INSERIDOS EM SALAS REGULARES

Keila Rocha Santos Barros

Silmara Sartoreto de Oliveira

INTRODUÇÃO

A presença de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, definidos como público da Educação Especial (BRASIL, 2007), é uma realidade no cenário educacional brasileiro. Assim, encontrar professores que consigam formular planejamentos, estratégias e formas de avaliação que visem ao desenvolvimento educacional de todos os alunos – no espaço de sala de aula comum – tem-se constituído, na atualidade, um dos maiores desafios da prática docente. Diante dessa realidade, investigar sobre a oferta de propostas de formação continuada para professores, que contribuam para formulação de propostas educacionais inclusivas que considerem o acesso ao currículo para esse segmento do alunado escolar, foi o ponto de partida para o desenvolvimento desse estudo.

Com base no exposto, o texto em questão descreverá como os professores de um município do interior do estado da Bahia, vinculados à Secretaria Municipal de Educação, têm enfrentado essa temática. Foi dada atenção especial para a formação acadêmica dos profissionais designados para assumirem, nesse município, as salas de recursos multifuncionais para a oferta do Atendimento Educacional Especializado. As reflexões que seguem foram conduzidas à luz de teóricos que discutem a educação inclusiva e formação de professores, a exemplo da revisão dos trabalhos de Amiralian (2000), Facion et al. (2008), Saviani (2008) e outros.

FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Declaração de Salamanca é um documento que foi elaborado durante a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, realizada em Salamanca, na Espanha, em 1994, na qual o Brasil se fez presente. A partir desse documento, o país assumiu o compromisso de garantir até 2015 a ampliação do acesso de todas as crianças ao ensino fundamental, de maneira gratuita e obrigatória, no sistema regular de ensino. Nesse contexto, se inserem, pois, as crianças, jovens e adultos com deficiências, transtorno global do desenvolvimento, altas/habilidades e superdotação (BRASIL, 2007) nas classes regulares de ensino. O documento é taxativo ao afirmar que as escolas devem se adequar às necessidades educacionais dos alunos a partir do uso de uma pedagogia centrada na criança. Tal documento reitera que a escola, ao trabalhar nessa perspectiva, poderá combater as atitudes discriminatórias e garantir a educação de qualidade para todos.

Facion et al. (2008) salientam que os pressupostos da Declaração de Salamanca foram reiterados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que orienta a oferta e as formas organização do ensino no Brasil. Desde então, as escolas regulares passaram a se organizar para atender ao público mencionado em sala de aula comum. Com base na expansão da matrícula de alunos com deficiência no ensino comum, os autores referem que as dificuldades dos professores no atendimento às demandas educacionais desse aluno se devem “[...] à precariedade da metodologia aplicada; à falta de recursos e de infraestrutura; às péssimas

condições de trabalho; às jornadas de trabalho excessivas; aos limites da formação profissional; ao número elevado de alunos por sala de aula; e [...] ao despreparo para ensinar seus alunos” (FACION et al., 2008, p. 145).

No mesmo estudo (2008) discutem as inúmeras barreiras de acessibilidade que a escola tem de enfrentar para garantir o acesso e circulação de alunos que apresentam deficiência física e mobilidade reduzida, principalmente no que diz respeito à construção de rampas e banheiros adaptados. Alertam ainda que a falta de recursos adaptados e/ou equipamentos pedagógicos especiais para auxiliar o processo de aprendizagem contribuem para agravar as dificuldades desses alunos para concluir seus estudos. Acrescida aos aspectos mencionados, alertam para a falta de profissionais qualificados para a oferta do atendimento educacional especializado e capazes de conduzir a escolarização de alunos com deficiência, quer seja em sala de aula comum e/ou em sala de recursos multifuncional, “[...] independentemente do grau de severidade de sua deficiência” (FACION et al., 2008, p. 146).

O profissional da educação precisa estar atento às fragilidades do sistema para que alunos com deficiência possam avançar academicamente e se apropriarem do conteúdo curricular em tempos e ritmos diferentes, quando comparados aos alunos considerados “normais”. A esse respeito, Melo, Lira e Facion (2008) ressaltam a importância da oferta de propostas de formação continuada que sejam capazes de orientá-los sobre como enfrentar essa nova realidade. Segundo esses autores, a escola inclusiva poderá se constituir uma realidade quando seus profissionais forem capazes atuar na e com a diversidade presente nela. Tais aspectos implicam considerar a formulação de procedimentos que considere as necessidades educacionais de todos os alunos, inclusive para aqueles que apresentam significativas desvantagens em seu processo de desenvolvimento, quer sejam de natureza biológica, cultural e/ou econômica.

Nesse sentido, há que se considerar a formulação de ações didático-pedagógicas, curriculares e estruturais que visem à construção de uma escola inclusiva (FERREIRA; FERREIRA, 2004, apud MELO; FACION, 2008, p. 70). Em complementar, Castro e Facion (2008) alertam para a importância de formulação de propostas de formação continuada calcados na aprendizagem *da* prática, *para* a prática e *a partir* da prática

docente. Ao tematizar histórias de vida de professores, Müller e Glat (apud CASTRO; FACION, 2008, p. 168) descrevem que apesar do nível elevado de formação das professoras entrevistadas, poucas disseram receber orientações durante o curso na graduação, manifestando-se despreparadas para atuar com as demandas especiais desse alunado em sala. A esse respeito, Monteiro e Manzini (2008) reiteram que as concepções equivocadas dos profissionais da escola sobre as condições de aprendizagem do aluno com deficiência em sala de aula comum, a falta de formação adequada e o medo para conduzir o ensino para esse alunado têm contribuído para aumentar o distanciamento da escola na formulação de práticas pedagógicas que considerem os princípios da Educação Inclusiva.

Ao conceber as pesquisas sobre formação continuada de professores, como um requisito para compreender o processo de transformação da escola num espaço inclusivo, este estudo objetivou relatar as dificuldades dos professores no que diz respeito ao atendimento das necessidades educacionais dos alunos com deficiência matriculados em sala de aula comum. Por meio da análise dos discursos dos professores, procurou-se evidenciar se a formação recebida contribui para a formulação de práticas pedagógicas na perspectiva da educação inclusiva.

SOBRE O CONTEXTO DA PESQUISA

O texto em questão deriva de um relato de pesquisa de cunho qualitativo. Dessa forma, foram assumidas as orientações de Lüdke e André (2005) para quem os dados são predominantemente descritivos e obtidos no contato direto entre a pesquisadora ou pesquisador e a realidade estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar os significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida.

Entre as várias formas de atuação na pesquisa qualitativa, este trabalho caracteriza-se pelas técnicas do “estudo de caso”. A preocupação central, ao desenvolver esse tipo de investigação, foi a compreensão singular do objeto estudado, tratado como único ao representar fragmentos da realidade analisada (LÜDKE; ANDRÉ, 2005).

Para desenvolver o estudo de caso, foi iniciada uma fase exploratória e recorreu-se ao questionário como instrumento de coleta de dados.

Concomitantemente, foi realizada a revisão da literatura contemplando estudos sobre Educação Inclusiva e Formação de Professores.

A pesquisa foi concretizada por meio de questionários destinados à secretária de educação do município de Antonio Cardoso e a dez professores que lecionam em turmas de Ensino Fundamental (6.º ao 9.º ano) e Ensino Médio que tinham alunos com deficiências inseridos nas classes regulares.

Na primeira etapa, a fase exploratória, buscou-se construir uma aproximação com os professores envolvidos na realização desta pesquisa. Segundo Lüdke e André (2005, p. 22), tal momento se caracteriza por um dos pontos críticos no estabelecimento dos contatos iniciais da entrada do pesquisador em campo e da definição dos participantes e fontes de dados necessárias ao desenvolvimento do estudo.

Seguindo os dados oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação sobre as escolas – muito distantes umas das outras –, foram feitas as visitas para aplicação dos questionários. Na segunda etapa, procurou-se compreender e analisar as diferentes ações – individuais e coletivas – desenvolvidas pelos professores das escolas pesquisadas com vistas a atender aos objetivos propostos neste estudo.

UM RETRATO DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS DE ANTONIO CARDOSO – BAHIA (BA)

Preencheram os questionários a Secretária de Educação do município e dez professores que serão denominados neste texto pelas iniciais de P (professor) enumerados de 1 a 10 – correspondentes aos profissionais que concordaram em participar da pesquisa: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

O resultado e análise da pesquisa foram distribuídos da seguinte forma: no quadro I, as categorias que retratam o perfil dos professores no âmbito da formação inicial e tempo de experiência no exercício da docência. No Quadro 2, aspectos da atuação, metodologia e material utilizados nas práticas pedagógicas em sala de aula; conhecimentos sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado ofertados

aos alunos com deficiência inseridos em suas classes. No Quadro 3, estão presentes as dificuldades relatadas pelos professores no trato pedagógico com alunos com deficiência e sugestões de ofertas de formação profissional em algumas áreas de conhecimento.

A seguir inicia-se a apresentação e discussão dos dados.

Quadro 1 – Perfil dos(as) professores e sua formação profissional inicial

Professores	Faixa etária e há quanto tempo trabalha como professor(a)	Formação	Séries/grupo/ano/curso em que leciona
P1	35 anos de idade / 13 anos de serviço	Superior completo (não informou o curso)	1.º ano do Ensino Fundamental
P2	38 anos de idade / 18 anos de serviço	Lic. em Pedagogia e Esp. em Planejamento Educacional	5.ª, 6.ª, 7.ª e 8.ª séries do Ensino Fundamental e EJA
P3	45 anos de idade / 26 anos de serviço	Lic. em Pedagogia	5.ª a 8.ª séries, Ensino Médio e EJA
P4	50 anos de idade / 11 anos de serviço	Ensino Médio completo (Magistério)	2.º ano do Ensino Fundamental
P5	Não informou a idade / 17 anos de serviço	Ensino Médio completo (Magistério) e Lic. em Pedagogia	6.º e 7.º ano
P6	30 anos de idade / 8 anos de serviço	Lic. Plena em Geografia	5.ª e 7.ª séries
P7	36 anos de idade / 15 anos de serviço	Lic. em Matemática e Esp. em Educação Inclusiva	Ensino Fundamental e Médio
P8	39 anos de idade / 5 anos de serviço	Licenciatura em História e pós-graduando em AEE	da 6.ª série ou 7.º ano do Ensino Fundamental até o 3.º ano do Ensino Médio
P9	43 anos de idade / 10 anos de serviço	Lic. em Letras com Inglês e Especialista em Educação Inclusiva	Ensino Fundamental e Médio
P10	23 anos de idade / 4 anos de serviço	Licenciatura em Letras Vernáculas	II e III, 8.ª série, 1.º, 2.º e 3.º ano do Ensino Médio

Numa análise dos dados descritos no Quadro 1, pode-se constatar que os professores que possuem mais tempo de experiência na profissão apresentam menos títulos de pós-graduação. Dos dez professores entrevistados, apenas dois informaram possuir especialização, enquanto

apenas um relatou estar concluindo-a. Em conversas informais com a pesquisadora, os participantes com mais tempo de profissão relataram estar desmotivados ao trabalho docente. Essa constatação parecia tencionada à medida que eram acrescidos questionamentos sobre o processo de aprendizagem de alunos com deficiência em sala de aula comum, cuja voz dos professores em ressonância e coro único manifestavam o desejo para deixar a profissão pela proximidade da aposentadoria (Ver Quadro 1). Embora tal manifestação possa se justificar pelas baixas expectativas salariais e pelas características de insatisfação com o trabalho docente, a formação continuada pode ser uma alternativa de investimentos capaz de provocar mudanças na postura do educador. Segundo Falsarella (2004), quando percebe que a sua função é respeitada por meio de uma formação adequada, o professor sente-se motivado para mobilizar-se como um sujeito “[...] ativo agente na pesquisa de sua prática pedagógica, produzindo conhecimento e intervindo na realidade” (FALSARELLA, 2004, p. 50).

Ao discutir sobre propostas de formação continuada, Nadal (2004) alerta sobre a necessidade de seus proponentes levarem em consideração que o professor passou por várias experiências e orientações pedagógicas no que diz respeito ao atendimento de alunos com deficiências. Assim posto, “[...] a formação inicial não deve ser tomada como momento primeiro e último da formação profissional, já que inúmeros saberes produzidos a todo instante tornam a atualização imprescindível” (NADAL, 2004, p. 124).

Em consonância com o que salientou Nadal (2004) sobre a formação acadêmica inicial do professor e sua prática atual, o resultado da pesquisa revela que a metade dos profissionais que responderam ao questionário – nesse caso, as professoras P6, P7, P8, P9 e P10 – atuaram na disciplina e/ou séries correspondentes a sua formação universitária. Já P2, P3 e P5, com formação em Pedagogia, relataram atuar em séries de nível superior lócus do trabalho docente para professores de Licenciatura Plena, em diferentes áreas de conhecimento curriculares (SAVIANI, 2008, p. 258).

Ao analisar se as condições de formação inicial correspondem à função exercida, nota-se que os participantes descreveram atuar, em sua maioria, nas séries iniciais ou coordenação pedagógica, fato que demonstra um desvio de função e, conseqüentemente, reitera a importância da oferta de propostas de formação continuada para amenizar as dificuldades dos

professores no exercício da função assumida. Dos participantes, P1 deixou de informar que curso graduação concluiu e P4 relatou ter finalizado apenas o curso de Magistério – nível médio, ambos atuando nas séries iniciais. Tal constatação contraria os dispostos na Lei de Diretrizes e Bases, que orienta e dá outras providências sobre a formação do professor e recomenda que a contratação deva ocorrer mediante a apresentação da conclusão de um curso de Licenciatura Plena – em nível de Ensino Superior.

A falta de qualificação adequada dos professores para atuarem com o aluno que apresenta deficiência em sala de aula comum aliada à ausência de uma formação que atenda às exigências do currículo formal da disciplina assumida pelos participantes do estudo agravam a sensação de impotência deles, nesse contexto. Dos 10 professores pesquisados, somente 2 informaram possuir especialização em Educação Inclusiva e 1 disse estar concluindo pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado, conforme será demonstrado no Quadro 2.

Ao problematizar as condições de trabalho docente em realidades muito parecidas com as relatadas neste estudo, Almeida (2006) reforça a necessidade das universidades reverem os projetos pedagógicos dos cursos de graduação de modo a considerar alterações importantes previstas nas Diretrizes Curriculares – Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que imprimem novos objetivos aos currículos dos cursos de licenciatura. Segundo a autora, os documentos mencionados respaldam a existência de conteúdos sobre alunos com necessidades educacionais especiais nos cursos que formam professores, ou seja, nas licenciaturas. Desenvolver o trabalho docente com a presença de alunos com deficiência em sala de aula comum parece se constituir, neste estudo, como um dado recente para a maioria dos participantes da pesquisa. Com exceção de P1, que na ocasião da entrevista relatou ter concluído um curso de Libras (Língua Brasileira de Sinais), de P3, que relatou ter participado de alguns seminários temáticos na área de educação especial e inclusiva e de P4, que está cursando Pedagogia para lidar com o público mencionado, os demais demonstraram desconhecimento sobre a temática.

No que diz respeito aos dados organizados na categoria Disciplinas de Educação Inclusiva estudadas na Graduação (Quadro 1), observa-se que 70% responderam que não tiveram contato com disciplina alguma nessa

área, o que explica o porquê de todos eles, em resposta a outra pergunta do questionário (Você acredita que a Graduação o(a) preparou para atender aos alunos com deficiências?), terem sido unânimes em responder “não”. Tal resposta foi justificada por três professores somente: P3 – “Não, pois o curto espaço de tempo de uma graduação não nos instrumentaliza no atendimento de qualquer necessidade especial”; P4 – “Muito pouco porque ainda estou no 2.º semestre”; e P5 – “Não, pois não tive nenhuma disciplina voltada para esse fim”. Portanto, conclui-se que a grade curricular das universidades, de modo geral, ainda deixa a desejar no quesito Educação Inclusiva por não contemplar as demandas reais do contexto escolar.

Diante dessa realidade, buscou-se saber se a Secretaria de Educação do Município e o Estado oferecem capacitação para o Atendimento Educacional Especializado, ao que 80% evidenciaram que não contam com esse tipo de formação continuada. P3 salientou que o município não promove palestras, mas que os cursos existem, P9, porém, não respondeu à questão mencionada. Contrário a essa afirmativa, mais adiante os dados demonstrados no Quadro 2 retratam a fala da secretária de educação, que refere sobre a oferta de cursos de capacitação presenciais, semipresenciais e a distância gratuitamente por intermédio da parceria da Secretaria de Educação do Município de Antonio Cardoso com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização Diversidade e Inclusão (SECADI), do Ministério da Educação, com interveniência e apoio do Instituto Anísio Teixeira – Governo Federal.

Apesar de a secretaria da educação relatar a ocorrência de cursos de formação continuada na área da educação especial para os professores do município em questão, poucos relataram usufruir essa formação (P7, P8 e P9). Essa constatação indica que talvez a oferta de formação tenha sido insuficiente para atender às necessidades dos professores do município em questão. Além disso, quando questionados sobre a existência de recursos adaptados e da oferta de atendimento educacional especializado para alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em salas de recursos multifuncionais, 90% dos participantes desconheciam a presença desses recursos na escola, apenas 2 disseram ter conhecimento sobre o trabalho ofertado pela sala de recurso multifuncional (P6 e P9), enquanto P8 e P10 não se propuseram a comentar quais eram as atividades desenvolvidas nesse espaço.

A seguir pretende-se refletir sobre os problemas da competência técnica do professor, no exercício da sua função, relacionados principalmente ao saber-fazer (SAVIANI, 2003 apud BEZERRA; ARAÚJO, 2011, p. 287). Nessa direção, os estudos de Bezerra e Araújo (2011) serão considerados para compreender o caráter ou postura “pseudocientífica” adotados na metodologia proposta pela Educação Inclusiva, conforme poderá ser verificado a seguir.

Quadro 2 – Formação e capacitação dos professores de alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino em Antônio Cardoso, BA

Professores	Disciplinas de Educ. Inclusiva estudadas na Graduação	Oferta de capacitação para AEE pelo Estado e/ou Município	Conhecimento sobre AEE e as salas de Recurso Multifuncional	Utilização de material de adaptado
P1	Libras	Não oferece	Conheço AEE. As salas de Recurso Multifuncional não	Não
P2	Não tive	Não oferece	Sim. Salas onde são atendidos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento etc.	Não
P3	Alguns seminários temáticos	Cursos sabemos que existem, mas em nosso município não nos oferecem palestras	Sim, funciona com o aluno na classe regular tendo suporte e acompanhamento especiais. Já ouvi falar sobre as salas, só que ainda não tive acesso.	Nunca utilizei
P4	Estou cursando Pedagogia.	Não oferece	É um atendimento especializado e deve estar disponível em todos os níveis de ensino da rede regular.	Não
P5	Não	Não oferece	AEE tem função complementar ou suplementar à formação do aluno. Sim, ouvi falar sobre as salas.	Sim (alfabeto Braille em alto relevo confeccionado pela própria professora)
P6	Não	Não oferece	Não sei o que é AEE, nem as salas. Acredito ser um ambiente dotado de materiais adequados para as diferentes deficiências.	Não
P7	Não, nenhuma	Não oferece nenhuma	Não. Não ouvi falar, não tenho ideia.	Não, nenhum
P8	Não	Não oferece	Sei sim.	Não
P9	Não	Não respondeu	Sim. É uma nova visão da educação especial. Sei o que são. Nessas salas não se ensinam os conteúdos e sim outros conhecimentos fundamentais para atender às necessidades desses alunos.	Não
P10	Não	Não oferece	Sim.	Não

No município pesquisado, além da falta de formação técnica e teórica especializada, os participantes problematizaram aspectos importantes para serem considerados na construção de sistema educacionais inclusivos (ver Quadro 3). Na visão dos professores, os maiores obstáculos para o processo de ensino e aprendizagem desses alunos na sala de aula comum podem ser descritos na seguinte ordem: a) número excessivo de alunos por sala e escolas; b) carga horária elevada do trabalho docente, impossibilitando horários para o planejamento em conjunto com o professor especialista; c) a inserção de alunos com várias deficiências na mesma sala, fato que aumenta a complexidade do trabalho pedagógico etc. Apesar da pouca instrução recebida na área da educação especial e da pouca qualificação profissional na temática, eles foram capazes de sugerir mudanças de melhoria para a realidade local (ver Quadro 3).

Quadro 3 – Obstáculos e possíveis soluções

Professores	N. de alunos por sala (com e sem deficiência)	Horas semanais trabalhadas distribuídas por escolas em que leciona	Tipos de deficiências dos alunos inseridos em suas classes regulares	Sugestões dos professores para uma formação continuada que contemple o público em questão
P1	20 alunos	40 horas (não informou em quantas escolas leciona)	Cadeirante e deficiência mental	“Um curso que iria atender um pouco a cada tipo de deficiência.”
P2	20 alunos	40 horas em 1 escola	Cegueira	“Curso de Braille, Psicologia.”
P3	35 alunos	60 horas em 2 escolas	Deficiência auditiva, deficiência psicológica (mental), deficiência física e deficiência visual.	“Curso de Libras, Dislexia, Distúrbios de Aprendizagem, pois a falta de conhecimento traz insegurança.”
P4	25 alunos	40 horas em 1 escola	“muda”, Down. “Existem vários, porém com deficiência não diagnosticada.”	“Qualquer curso que dê suporte ao professor, ajudando e orientando-o a trabalhar com esses alunos.”
P5	22 a 25 alunos	20 horas em 1 escola	Deficiência física e deficiência visual	“Curso de Psicopedagogia e Libras.”
P6	30 alunos	20 horas em 1 escola	“Vários alunos apresentam deficiências em diversos níveis, com dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual diagnosticada, outros apresentam hiperatividade.”	“Acredito que os cursos de Psicopedagogia, Neuropedagogia e Educação Inclusiva atendam a essa demanda.”
P7	30 alunos	40 horas em 2 escolas	Deficiência visual	Libras
P8	Entre 35 e 40 alunos	40 horas em 1 escola	Deficiência intelectual e deficiência física	“Um curso específico para o Transtorno Global de Desenvolvimento TGD.”
P9	35 alunos	(não informou carga horária) em 2 escolas	Deficiência visual, deficiência física, deficiência cognitiva/intelectual	“O de Atendimento Educacional Especializado.”
P10	Não respondeu	40 horas em 2 escolas	Deficiência mental	Braille

O município de Antonio Cardoso possui 11.548 habitantes, a maioria deles se encontra na zona rural. De acordo com dados do Censo Escolar de 2011, a rede municipal de educação tem 32 alunos com deficiências inseridos nas classes regulares e, conforme a secretária de educação, a sua Secretaria realizou a capacitação dos professores das séries iniciais de Educação Infantil, o que foi considerado insuficiente pelos professores para atuarem com os alunos em questão.

No Quadro 3, os professores foram capazes de indicar cursos relacionados à temática que pudessem auxiliá-los em prática docente com o público da educação especial. Já P1 e P4, embora sugerissem temas genéricos, não saíram da temática central. P2 apontou a necessidade do Braille para lidar com os alunos com cegueira, com destaque ao papel do psicólogo na educação, deixando de mencionar a atuação do professor especializado. P3, P5 e P7, embora possuam alunos com deficiência visual em sala de aula comum, referem sobre a importância da oferta de cursos de Libras ao invés do Braille. P10 refere ao Braille como sugestão, porém em sua sala tem matriculados alunos com deficiência mental. P8 e P9 defendem a oferta de cursos específicos que tratem de orientações educacionais para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e cursos que orientem a oferta da preparação de professores especializados para atuar no Atendimento Educacional Especializado.

Além dessas sugestões, os participantes relataram diferentes opiniões sobre as políticas atuais que definem a inserção de alunos com deficiências nas classes regulares. Na opinião de P1, a inclusão é importante, porém “[...] desde que o professor seja capacitado, inclusive, às adaptações. Dessa forma o aluno não vai se sentir diferente e o professor poderá atendê-lo”. P2 comunga da mesma opinião, bem como P3, que acrescenta, a necessidade de que a capacitação não se restrinja aos professores, mas a “[...] todos que fazem parte da escola para lidar com essa situação”. Bem semelhante aos relatos descritos, P4 acrescenta que “é uma forma que a criança tem de conviver e aprender com outras crianças fora do ambiente familiar, desde que suas diferenças sejam respeitadas, enfim, integrando-a na vida social”. P6: “Possibilita a convivência de crianças e jovens com diferentes características de maneira que promove o respeito, cooperação, a sensibilidade diante da realidade e dificuldades vivenciadas por cada um”. Embora os professores se demonstrassem favoráveis à educação inclusiva, foram unânimes em relatar que ela ainda é uma meta a ser conquistada. Concretizá-la implicará investimentos que vão desde a oferta de propostas de formação continuada até institucionalização de ações pontuais que organize um ensino que reconheça e atue com as diferenças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (CNE/CEB, 2001) tornaram obrigatória a matrícula de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdoração nas redes regulares de ensino. De modo geral, os achados revelaram que apesar de a maioria dos professores não ter conhecimento sobre o Atendimento Educacional Especializado, ele atualmente conta com três salas de recursos multifuncionais fechadas por causa da ausência de profissionais qualificados para assumir o trabalho pedagógico nesses espaços. De acordo com dados do Censo Escolar de 2011, a rede municipal de educação tem 32 alunos com deficiências inseridos nas classes regulares.

Os achados evidenciaram que os professores enfrentam inúmeros desafios no exercício do trabalho docente para atender às demandas educacionais dessa população em sala de aula. Dentre elas, cumpre destacar: a) a falta de qualificação profissional para lidar com o processo de aprendizagem aberto ao reconhecimento das diferenças; b) inexistência orientações metodológicas específicas e/ou outros mecanismos que pudessem favorecer a aprendizagem de todos os alunos na escola; c) número expressivo de alunos com deficiências matriculados na rede regular de ensino e d) ausência de instrumentos/ferramentas adequadas para avaliar e conduzir o processo educacional dessa população.

Em virtude de a oferta de cursos nas áreas da Psicopedagogia e Educação Inclusiva ser dirigida, em sua maioria, por iniciativas privadas, poucos foram os professores que relataram terem cursado e/ou estar cursando propostas de formação continuada. Pode-se concluir, então, que cabe ao professor a tarefa de acolher os alunos independentemente do seu grau de comprometimento e/ou severidade, sobretudo que seja capaz de promover o acesso aos conhecimentos e bens culturais acumulados pela humanidade. Por outro lado, cabe aos gestores a formulação de ações mais efetivas e de investimentos na educação, que passará, necessariamente, pela oferta de propostas de formação continuada àqueles que estão frente à luta por uma escola de qualidade para “todos” – os professores!

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, C. E. M. de. *Educação Especial na formação de professores das universidades de Mato Grosso do Sul*. In: *UNIrevista*, v. 1, n. 2, abr. 2006.
- AMIRALIAN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. *Rev. Saúde Pública*, 2000. v. 34, n. 1, p. 37-97. Disponível em: <<http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v34n1/1388.pdf>>. Acesso em: 24 jul. 2012.
- BEZERRA, G. F.; ARAÚJO, D. A. de C. De volta à teoria da curvatura da vara: a deficiência intelectual na escola inclusiva. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011. p. 277-302.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Parecer n. 9, de 8 de maio de 2011*. Institui sobre diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e formação plena. Brasília: CNE/CP, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- _____. *Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as diretrizes curriculares nacionais para formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura e formação plena. Brasília: CNE/CBE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2013.
- _____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2010.
- CASTRO, R. C. M.; FACION, J. R. A formação de professores. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FACION, J. R. et al. O papel do professor na educação inclusiva. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- FALSARELLA, A. *Formação continuada e prática de sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FERREIRA, J. R.; FERREIRA, M. C. C. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANTE, A. L. F. (Org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 21-48.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9. reimpr. São Paulo: E.P.U., 2005.
- MELO, S. C. de; LIRA, S. M. de.; FACION, J. R. P. Políticas inclusivas e possíveis implicações no ambiente escolar. In: FACION, J. R. (Org.). *Inclusão escolar e suas implicações*. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.
- MONTEIRO, A. P. H.; MANZINI, E. J. Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 14, n. 1, jan./abr., p. 35-52, 2008.

MULLER, T. M. P.; GLAT, R. *Uma professora muito especial*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1999.

NADAL, B. G. Possibilidades para a formação de professores prático-reflexivos através de iniciativas de formação contínua: espaços de intersecção. In: RIBAS, M. H. (Org.). *Formação de professores: escolas, práticas e saberes*. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2004.

SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Fundeb: por uma outra política educacional*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

CAPÍTULO 6

ABORDAGENS CIENTÍFICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E ASPECTOS ESCOLARES DE CRIANÇAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO

Jáima Pinheiro de Oliveira

Tania Moron Saes Braga

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é reunir informações sobre produções científicas nacionais que abordam questões escolares e do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão. A síntese, ora proposta, privilegiará as produções dos últimos dez anos, considerando a *Revista Brasileira de Educação Especial*, a *Revista Brasileira de Educação*, a *Revista Educação Especial* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPed). Essa síntese tem, como objetivo secundário, buscar as implicações dessa produção para a atuação de professores com crianças cegas e com baixa visão na Educação Básica.

O processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem envolve questões complexas de natureza individual e ambiental. Quando se fala desse processo em crianças com alterações neuromotoras ou sensorio-perceptivas, essa complexidade é ainda maior, pois essa aquisição ocorre de maneira diferente (BISHOP, 2006).

Os *déficits* visuais, foco de nosso texto, estão entre essas alterações que podem interferir nesse processo. Por isso, tanto a forma de avaliar quanto de intervir nas questões relacionadas a deficiência, devem ser também diferentes. Nesses casos, ressalta-se que a atenção em relação às primeiras interações dessas crianças deve ser redobrada. Essas primeiras relações entre adulto e criança nos primeiros anos de vida, seja criança com ou sem deficiência, são fundamentais para o desenvolvimento sociolinguístico. Por isso, em muitos casos, a necessidade de intervenção direta dos profissionais em tais situações deve ser igualmente almejada.

Especificamente em relação às crianças cegas e com baixa visão, essas primeiras interações podem ser dificultadas em razão de baixa ou ausente responsividade da criança. Esse relato é comum na fala das mães desses bebês. Essa falta de resposta da criança pode induzir a uma quebra na interação entre mãe-bebê (OLIVEIRA; MARQUES, 2005). Em ambiente domiciliar, é possível que muitas mães tentem suprir algumas necessidades com formas alternativas de comunicação com seus filhos, pois, diferentemente da criança que enxerga, essas mães não têm um *feedback* em relação ao olhar, ao sorriso ou às expressões faciais, que são nossas primeiras formas de comunicação social. Esse é um ponto importante e passível, ainda, de muitas investigações científicas.

Nesse desenvolvimento inicial, Mills (2002) investigou comportamentos pré-linguísticos em crianças cegas. Nos resultados, foi observada menor frequência de balbúlios delas, quando comparadas às crianças com visão normal. Entre as explicações para tal diferença, está a de que a criança cega, normalmente, fica esperando por estímulos dos adultos para emitir vocalizações. Por assim ser, esse atraso, segundo alguns autores, poderia ser responsável, em segunda instância, pela maior frequência de distúrbios fonoarticulatórios em crianças cegas se comparadas às crianças com visão (MILLS, 2002).

Diante disso, podemos inferir que a informação visual tem nítida vantagem para a criança durante a emissão de padrões fonéticos que são observáveis (sons bilabiais, por exemplo), pois elas apresentam um aperfeiçoamento maior em relação a esses movimentos fonoarticulatórios se comparadas às crianças que não enxergam. No entanto, não há evidências nem consenso na literatura que indiquem que as alterações de linguagem presentes nas crianças cegas e com baixa visão sejam decorrentes desse *déficit* sensorial (ORTEGA, 2003).

A escola está igualmente ligada a essas primeiras relações. Por isso, essa instituição e a família serão responsáveis, em grande parte, pela preparação dessa criança para torná-la competente socialmente. Além disso, seu desempenho comunicativo, advindo dessas primeiras interações, também será fundamental em todo o processo de aprendizagem escolar (BRAGA; OLIVEIRA, 2009).

Dentro desse contexto, pretendemos destacar alguns pontos importantes de estudos que têm contribuído para o avanço de investigações quanto à aquisição e ao desenvolvimento da linguagem nessa população. Esses pontos, por sua vez, poderão auxiliar em reflexões sobre os processos educativos dessas crianças.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de uma revisão bibliográfica sistematizada que abordará a temática de produções científicas nacionais sobre aspectos escolares e do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem de crianças cegas e com baixa visão.

Essa revisão foi realizada em uma única etapa, com critérios específicos, para uma busca nas Revistas Brasileiras de Educação, de Educação Especial, de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e também na Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação (ANPed).

Ressaltamos a abrangência dos trabalhos das reuniões anuais da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação pela sua representatividade com respeito à área de Educação. Esses trabalhos

fornecem um perfil geral da produção nacional nessa área em 24 grupos temáticos, entre os quais o de Educação Especial (GT15).

Os termos ou descritores utilizados foram: cegueira, cegos, baixa visão, visão subnormal e deficiência visual. A fim de refinar essa busca e direcioná-la para os objetivos do nosso capítulo, foram estabelecidos alguns critérios. O principal deles foi levantar material bibliográfico publicado no período entre 2002 e 2012. O segundo critério estabelecido foi o de subtemas, ou seja, foi dada prioridade aos artigos que tratavam de aspectos da linguagem (oral e/ou escrita) e, em seguida, àqueles com foco para aspectos escolares. Por fim, poderiam ser consideradas ainda revisões sistemáticas e metanálises sobre esses temas.

Após a leitura dos textos, foram destacados seus pontos principais, por meio de uma descrição, e, em seguida, procuramos discutir sobre as implicações desses estudos para os trabalhos educacionais.

DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS CONSIDERADOS PARA A ANÁLISE

Os estudos que serão descritos e discutidos a seguir correspondem a artigos científicos da *Revista Brasileira de Educação Especial*. Cabe salientar que não foi encontrado nenhum estudo publicado nas reuniões da ANPed, nem na *Revista Brasileira de Educação*, sobre a temática, a partir dos critérios escolhidos. Essa ausência em importantes veículos de comunicação da Educação pode nos indicar uma fragilidade da discussão no âmbito de grupos específicos. Por outro lado, é importante asseverar que esses estudos aparecem em outras revistas, ainda que seja com uma baixa frequência.

Em revisão de literatura sobre o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças deficientes visuais, Oliveira e Marques (2004) verificaram que, embora não seja um tema recente de investigação científica, esse assunto ainda gera muita polêmica. Disso decorre que a possibilidade de conhecer melhor como acontece a aquisição da linguagem em crianças deficientes visuais, compreendendo a influência da informação visual durante o processo, ainda instiga e desperta interesse de pesquisadores de diferentes áreas.

De um lado, temos autores que enfatizam a fundamental importância da visão em todo o desenvolvimento, apontando, portanto, que essas crianças apresentariam *déficits* não só referentes à linguagem, mas em todo esse processo. De outro, há pesquisadores que, embora encontrem singularidades no desempenho linguístico dessas crianças, não as consideram com *déficits* em relação às crianças que enxergam (ORTEGA, 2003).

Portanto, embora não haja consenso em relação ao assunto, a falta da informação visual não impedirá que essas crianças adquiram a linguagem, mesmo porque esse processo não depende somente desse fator. Porém, em razão da ausência de um importante sentido, ela pode requerer uma atenção especial em períodos sensíveis ou críticos a fim de que sejam reduzidas ou minimizadas alterações posteriores (OLIVEIRA, 2004).

As dificuldades que algumas mães encontram na interação com essas crianças podem indicar a necessidade de acompanhamento da aquisição da linguagem durante sua *fase inicial*, visando preparar essas mães para promover e/ou favorecer o desenvolvimento da linguagem de seus filhos cegos ou com baixa visão. Para isso, faz-se imprescindível uma adequação e um aperfeiçoamento de um instrumento que permita tal acompanhamento durante essa fase, pois aqueles existentes para avaliação da linguagem, em sua maioria, contemplam fases posteriores e estão voltados para crianças dotadas de visão, o que dificulta, e em muitos casos impossibilita, o seu uso com crianças deficientes visuais (BRAGA; OLIVEIRA, 2000).

Em outro estudo, Oliveira e Marques (2005) objetivaram descrever o desempenho pragmático da linguagem de crianças cegas, com baixa visão e com visão normal, analisando as particularidades da interação entre mãe-criança em contextos livre e planejado. Os resultados dessa pesquisa indicaram um predomínio do meio comunicativo verbal tanto em situação livre quanto planejada. As autoras destacaram que, mesmo diante de particularidades durante o seu uso, a linguagem das crianças cegas e com baixa visão não se apresentou deficitária em relação à de crianças com visão normal. Uma das hipóteses para essa ausência de alteração pode ter sido a habilidade materna para favorecer o desempenho linguístico das crianças por meio de descrições.

Ainda nessa direção, a análise pragmática mostrou-se eficaz para avaliar a linguagem dessa população, na pesquisa de Oliveira (2004). Esse tipo de análise considera todos os meios de comunicação da criança, retirando o foco estrutural de cena e valorizando as funções de linguagem emitidas por ela. Nesse estudo, foi confirmada a necessidade de se desenvolver e aperfeiçoar instrumentos, específicos para essas avaliações, que levassem em conta, fundamentalmente, as relações interpessoais em diferentes contextos (BRAGA; OLIVEIRA, 2005), com destaque para o domiciliar e o escolar.

No estudo de Silva e Batista (2011), a linguagem também foi destaque no que se refere aos diferentes usos de objetos e à participação em atividades, como oportunidades de se observar esse processo. O objetivo da pesquisa foi o de identificar indícios de desenvolvimento e exemplos de apropriação de práticas sociais em situação de interação com adultos, parceiros e objetos. De modo secundário, pretendeu-se considerar essas situações como contextos de compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiências dentro de determinada perspectiva teórica delineada pelas autoras.

Segundo elas, a literatura revela que crianças com diagnóstico de deficiência visual e outras deficiências associadas estão em risco de desenvolvimento. Por isso, na proposta de pesquisa, elas observaram três crianças com esse perfil (4 a 10 anos) no contexto de grupos de convivência, com o intuito de identificar indícios de desenvolvimento e exemplos de apropriação de práticas sociais. Silva e Batista (2011) discutiram os resultados do estudo sobre suas implicações para programas de intervenção.

Nessa investigação, as crianças possuíam alterações orgânicas específicas associadas à deficiência visual, o que tornava os casos ainda mais particulares. De modo geral, as autoras pontuaram que as observações do desenvolvimento dessas crianças puderam levar à identificação de outros problemas relacionados com esse *déficit* visual, especialmente no caso de crianças cegas. Entretanto, ao analisar os episódios registrados na pesquisa, as autoras verificaram que, a partir das contribuições dos diferentes autores apresentados por elas, com destaque para Smolka (2000) e Vygotsky (1998), foi possível identificar processos de desenvolvimento em crianças que apresentam uma instabilidade que, muitas vezes, é vista exclusivamente

como sinônimo de atraso. Assim, Silva e Batista (2011) discutiram esses resultados para mostrar indicadores de desenvolvimento.

Hueara et al. (2006) realizaram um estudo igualmente voltado para aspectos que remetem ao desenvolvimento da linguagem oral. As autoras descreveram os modos de brincar de crianças com deficiência visual na situação de brincadeira faz de conta, em pequenos grupos, enfocando a construção de conhecimentos. Para elas, as situações de brincadeira faz de conta proporcionaram o reconhecimento de habilidades que normalmente não seriam notadas em atividades cotidianas e/ou planejadas.

Foi possível observar que a interação entre parceiros e a situação de brincadeira relativamente livre, mediada por adultos, buscavam facilitar e propiciar o brincar. Além disso, essas situações proporcionaram um ambiente favorável às múltiplas elaborações das crianças. Hueara et al. (2006) destacaram que essa proposta, com foco no processo de construção de conhecimentos e habilidades, permitiu mais descrever e promover o desenvolvimento das crianças com deficiência do que caracterizá-las por suas incapacidades. Nesse sentido, os episódios selecionados para análise possibilitaram evidenciar diferentes capacidades das crianças participantes, dentre as quais podem ser destacadas: a) o reconhecimento de objetos pela criança cega, como não dependente apenas do tato, pois uma demonstrou o conhecimento sobre rotinas e sobre características das cenas montadas, estabelecendo exploração organizada dos objetos; b) manutenção de diálogo com adultos; c) a exploração tátil, proporcionando o reconhecimento de atributos e propriedades dos objetos, confirmados pelos adultos.

Especificamente sobre a criação de narrativas e brincadeiras faz de conta, as autoras verificaram que estas foram protagonizadas por crianças cujo diagnóstico levava a previsões de baixo desempenho e cuja história escolar começava a confirmar essas previsões. Ou seja, eram crianças que apresentavam baixo nível de atenção e baixo rendimento em tarefas planejadas, por exemplo, o pareamento de figuras e de letras. Hueara et al. (2006) assinalaram que, na situação de brincadeira, as histórias e as cenas criadas evidenciaram o domínio e a aplicação de muitos conhecimentos do cotidiano e a elaboração de narrativas coerentes. As autoras alertaram, por fim, que esses resultados podem embasar aspectos importantes da avaliação e da promoção do desenvolvimento dessas crianças, de modo que essas

habilidades estejam interligadas e centradas na busca de capacidades e não de dificuldades.

Em um estudo direcionado para as questões de linguagem escrita, Rabello, Motti e Gasparetto (2007) objetivaram verificar a aplicabilidade do Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) em escolares cegos. O teste IAR tem como objetivos: avaliar o repertório comportamental das crianças no que diz respeito aos pré-requisitos fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita; possibilitar informações que indicarão se a criança está em condições ideais de iniciar a alfabetização, propriamente dita; e fornecer aos professores informações seguras sobre que habilidades ou conceitos deverão ser treinados para que ela possa iniciar a aprendizagem da leitura e escrita. O Instrumento de Avaliação do Repertório Básico para a Alfabetização (IAR) foi adaptado para essa avaliação.

Rabello, Motti e Gasparetto (2007) realizaram estudos de casos mediante avaliações de três escolares de oito anos de idade, com cegueira por retinopatia da prematuridade ou catarata congênita. Eles eram atendidos no Centro de Distúrbios da Audição, Linguagem e Visão (CEDALVI) do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais (HRAC) da USP, em Bauru, São Paulo. Observou-se que duas das três crianças apresentaram dificuldades na realização de algumas atividades, propostas na avaliação, relacionadas à discriminação tátil, conceitos de direção, espaço, análise-síntese e coordenação motora fina.

A aplicação do IAR adaptado, usando a sensibilidade tátil, mostrou-se eficiente para conhecer as necessidades das crianças avaliadas. As autoras consideraram os resultados significativos, pois o aprendizado da leitura e da escrita no sistema Braille, imprescindível para o desenvolvimento escolar da criança cega, tem relação direta com a habilidade tátil, que pode ser aperfeiçoada.

Referente também às questões escolares, Rocha e Almeida (2008) descreveram as características profissionais, habilidades e condições de trabalho do professor itinerante de alunos com deficiência visual. Os resultados dessa pesquisa demonstraram a necessidade de uma reorganização dessa modalidade de ensino quanto a objetivos, de

infraestrutura e de políticas públicas. Essa reorganização propiciaria, por sua vez, o cumprimento do papel desse tipo de ensino como um importante recurso de apoio que possa favorecer a inclusão escolar e social de crianças com deficiência visual. As autoras alertam para o fato de que, embora não se trate de uma modalidade recente de atendimento na Educação Especial, o ensino itinerante ainda possui poucas pesquisas. Além disso, a ausência de uma política nacional e regional sobre a organização dessa modalidade de ensino favorece uma multiplicidade de maneiras de atendimento (ROCHA; ALMEIDA, 2008).

Essa diversidade, segundo as autoras, está presente não apenas quando são comparados os programas descritos na literatura como também dentro da própria instituição na qual elas realizaram esse estudo. Quer dizer, parece que cada professor estabelece o número de visitas, as pessoas a serem atendidas pelo programa e as tarefas tidas como prioritárias ao professor itinerante. Rocha e Almeida (2008) deixam claro, no entanto, que não se trata de defenderem uma padronização nacional ou regional do atendimento itinerante, mas sim a necessidade de diretrizes sistematizadas que destaquem os principais aspectos desse ensino. As autoras propuseram, como resolução do problema, a capacitação do professor itinerante dentro da perspectiva do ensino colaborativo e do sistema de consultoria.

Por fim, Barbosa (2006 apud ROCHA; ALMEIDA, 2008) refere quanto a uma possível redefinição do ensino itinerante, com o intuito de reduzir o desinteresse do professor do ensino regular. Rocha e Almeida (2008) chamam a atenção ainda para o fato de a implantação dessa proposta implicar

[...] a elaboração de programas de capacitação que envolvam orientações sobre os fundamentos, objetivos e procedimentos relacionados à consultoria e à colaboração bem como ao desenvolvimento de habilidades pessoais para que o professor itinerante possa desempenhar adequadamente o papel de colaborador e consultor. (2008 p. 215).

Monteiro, Montilha e Gasparetto (2011) examinaram, por sua vez, aspectos voltados para a linguagem escrita de indivíduos com baixa visão adquirida. As autoras analisaram como era empregada a linguagem

escrita no cotidiano desses indivíduos, de maneira a recomendar maior atenção fonoaudiológica nesse processo.

Os resultados do estudo indicaram que a maioria (62,5%) dos indivíduos relatou adotar auxílios ópticos nas atividades de leitura; todos informaram usar auxílios não ópticos na leitura e também declararam utilizar a leitura para obter informações sobre assuntos que lhes interessavam e a escrita para se comunicarem com as outras pessoas. As autoras verificaram, ainda, que a maioria (75,0%) relatou não empregar a leitura nem a escrita com a mesma frequência que usava antes da perda visual. Os motivos alegados para essa redução foram a dificuldade para enxergar e o cansaço visual.

De acordo com as autoras, essa redução do uso da linguagem escrita no cotidiano desses indivíduos pode comprometer a sua autonomia e a sua independência, demonstrando a necessidade de ênfase no trabalho com a linguagem escrita.

O estudo trouxe importantes implicações no que se refere à reaprendizagem da leitura e da escrita no processo de reabilitação. Segundo Monteiro, Montilha e Gasparetto (2011), essa reaprendizagem pode propiciar maior motivação à pessoa com baixa visão para usufruí-la com maior qualidade de vida e com frequência maior. Além disso, trata-se de um recurso voltado para as equipes interdisciplinares com vistas a maior autonomia do indivíduo com deficiência visual.

No que tange às questões escolares, Golin e Bastos (2004) observaram a situação da inclusão de indivíduos cegos e com baixa visão na cidade de Florianópolis. A análise das autoras indicou dificuldades evidenciadas pela inadequação de recursos didáticos e pela forma de atuação dos professores. Elas ressaltaram que, mesmo frequentando o ensino regular, os alunos possuíam muitas dificuldades impostas por limites de atuação dos professores, o que requeria uma formação especializada. Em acréscimo, observaram o isolamento como consequência de uma barreira das pessoas diante das diferenças (GOLIN; BASTOS, 2004).

Em consonância com tais apontamentos, Costa e Del Prette (2012) analisaram o desempenho social de duas crianças, gêmeas idênticas, com dez anos de idade, sendo uma cega e outra vidente. Costa e Del Prette (2012) citam alguns autores para os quais as crianças que não enxergam

possuem menor probabilidade de iniciar uma interação social e menos oportunidade de socializar-se com outras crianças, já que a sua comunicação gestual é limitada. Os autores fizeram filmagens em situações livres e as analisaram por meio de um protocolo de observação para inferir classes de habilidades sociais. Os resultados do estudo indicaram que a criança vidente apresentou repertório de habilidades sociais mais amplo e refinado do que o de sua irmã. Com base nesses dados, os autores puderam concluir que as crianças cegas e videntes possuem repertórios de habilidades sociais distintos, tendo em vista que essas diferenças podem estar relacionadas tanto à variável cegueira quanto às diferenças ambientais de estimulação. Vale ressaltar que, nesse caso, as crianças conviviam no mesmo ambiente, com experiências de aprendizagem muito semelhantes.

Em outro estudo, Nuernberg (2010) pontuou questões a propósito de aspectos pedagógicos. O autor realizou um estudo que discutiu sobre a construção de ilustrações táteis bidimensionais como tentativa de garantir a acessibilidade do conteúdo visual de livros infantis para crianças cegas congênitas. Ele indicou algumas diferenças entre as formas de percepção visual e tátil, direcionando a discussão para os cuidados que devemos ter com possíveis reducionismos dessas representações táteis em livros.

Do ponto de vista de Nuernberg (2010), a linguagem seria uma das vias que favoreceria essa compensação social da cegueira. Segundo o autor, é possível identificar problemas conceituais da construção dessas ilustrações táteis bidimensionais, citando como exemplo a figura do sol: um círculo com vários riscos ao redor. Se pensarmos na dimensão do significado do sol, essa figura jamais daria conta de representar esse conteúdo, analisando-o, por exemplo, do ponto de vista de nossa experiência sensorio-perceptiva diante do sol. O autor destaca que é possível colaborar para a melhoria da qualidade dos materiais produzidos no contexto da educação inclusiva, tendo em vista a atenção às especificidades do psiquismo humano na presença da cegueira congênita. Obviamente, deve-se considerar a preocupação de facilitar a compreensão e o envolvimento da criança nas narrativas infantis. Assim, era de se esperar que as adaptações táteis cumprissem o mesmo objetivo. Nesse sentido, o desafio, para Nuernberg (2010), seria o de que essa disposição e estrutura proporcionassem à criança cega a mesma relação que elas fornecem à criança vidente.

Observa-se, no estudo, que as discussões do autor são expostas sempre com a preocupação de que essas ilustrações não se restrinjam meramente a transformar os contornos dos desenhos em pontos em relevo, pois isso, além de comum, acaba não se tornando eficaz em relação à função representativa desses desenhos. Ademais, algumas dessas representações são limitadas do ponto de vista da dimensão do livro, ou seja, na maior parte das vezes, comporta apenas representações de duas dimensões, enquanto muitos desses objetos necessitariam de uma experiência tridimensional. Essa representação tridimensional, na visão do autor, deveria estar baseada na experiência sensoriooperceptiva necessária, fundamentalmente, para a integração de informações cinestésicas, olfativas, auditivas e táteis nos indivíduos com deficiência. Como sugestão, ele propõe o envolvimento de pessoas cegas capacitadas na construção dessas ilustrações e dos demais recursos e adaptações pedagógicas voltadas aos alunos com deficiência visual.

No estudo de Pinheiro et al. (2011) foram igualmente mencionados aspectos escolares sobre os indivíduos cegos e com baixa visão. Muito embora o foco da pesquisa tenha sido o tema de “avaliação da visão”, as autoras verificaram que junto a esse assunto permeiam questões de avaliação cognitiva e da qualidade de vida de indivíduos com deficiência visual. Por isso, esse texto também foi tomado para análise em nosso capítulo. As autoras realizaram uma revisão bibliográfica sobre a avaliação da visão com base nos seguintes termos: avaliação visual, avaliação da visão, avaliação funcional da visão, portadores de deficiência visual, baixa visão e transtornos da visão.

Pinheiro et al. (2011) enfatizaram que, entre os 27 artigos selecionados para a análise, muitos deles avaliaram o desempenho funcional dos indivíduos que já possuíam algum tipo de deficiência. Por isso, indicaram discussões importantes sobre o desempenho dos indivíduos deficientes visuais em diferentes ambientes, com destaque para o ambiente escolar. Dentro desse contexto de discussões, é importante destacar que os aspectos de mobilidade e de adaptação de recursos pedagógicos estão intimamente ligados com a avaliação da visão. Abordaram em seu artigo, portanto, a importância da avaliação precoce da visão em crianças.

As autoras referiram, ainda, que é preciso garantir que os achados oftalmológicos se complementem com aquelas avaliações que caracterizem

em quais situações os indivíduos que já possuem algum tipo de deficiência possam utilizar com maior eficácia sua visão, a exemplo da avaliação educacional especializada.

Diante de tais discussões, não podemos deixar de frisar que o serviço oftalmológico está vinculado à área de saúde e, nem sempre, esse serviço é disponibilizado em tempo hábil para o processo de acompanhamento escolar. Isso reflete diretamente em limitação do trabalho pedagógico por uma demora e/ou ausência dessa avaliação médica. E, embora a avaliação educacional especializada forneça importantes pontos de partida, em muitos casos ela também se encontra ausente pela falta de professores especializados.

DISCUSSÕES E IMPLICAÇÕES DOS ESTUDOS PARA OS PROCESSOS EDUCACIONAIS

A intenção de descrever as pesquisas encontradas foi a de identificar como têm sido destacados os aspectos do desenvolvimento da linguagem nas crianças cegas e com baixa visão, seja em sua modalidade oral ou escrita.

De imediato, podemos trazer para reflexão o motivo pelo qual um assunto tão importante, principalmente em relação aos processos subsequentes de aprendizagem escolar, por exemplo, tem pouco destaque em pesquisas na área da Educação. Cumpre-nos alertar, no entanto, que nossa busca se limitou a apenas três fontes dessa área, muito embora sejam de grande influência, no que concerne às discussões pertinentes à Educação Especial.

Um dos primeiros pontos de ênfase dos estudos é que, mesmo diante de uma importante alteração sensoriooperceptiva, é preciso tomar o devido cuidado para não atribuir alterações ou atrasos no desenvolvimento dessa população única e exclusivamente a esse *déficit*. Sabemos que a aquisição e o desenvolvimento da linguagem dependem de inúmeros fatores, entre os quais a interação social tem papel essencial. Sobre a linguagem escrita, igualmente sua natureza sociocultural indica o quanto é complexa essa aquisição e necessário, portanto, um ensino formal.

As investigações descritas indicam também a necessidade de tratarmos tais situações como casos muito pontuais, porque as necessidades dessa população estão diretamente relacionadas a essa

ausência sensorio-perceptiva. Nesse sentido, a aprendizagem incidental, que é função da visão, será muito limitada para esses indivíduos e, por essa razão, requerem auxílio de profissionais especializados.

Tratando-se de professores, em contextos inclusivos, precisamos pensar que a inclusão de alunos cegos e/ou com baixa visão só poderá ser assumida por uma equipe. Paralelamente, os professores deverão ter, em suas formações inicial e continuada, conteúdos que possibilitem pensar em práticas coletivas que verdadeiramente melhorem a qualidade do ensino desses alunos.

As pesquisas examinadas também sinalizam para um cuidado especial em relação à comunicação com essas crianças, durante quaisquer que sejam as atividades. Há necessidade de direcionamento de atividades para o uso de sentidos remanescentes, de modo funcional (OLIVEIRA; MARQUES, 2005), para que seja garantida a aquisição de conteúdos por meio do uso da linguagem (HUEARA et al., 2006; BRAGA; OLIVEIRA, 2000), da linguagem escrita, que ser uma preocupação constante pois seu uso no dia a dia pode promover aspectos de autonomia e independência.

Os estudos também permitiram verificar a importância de se investir em investigações que objetivem adaptar instrumentos de avaliação do desenvolvimento dessa população. Esse talvez ainda seja um aspecto promissor em novas pesquisas. Todavia, não devemos perder de vista a capacitação dos profissionais para o uso desses recursos, pois temos exemplos de tecnologias que acabam tendo seu uso limitado porque quem as elaborou quase nunca fez parte da equipe escolar, sem falar do acesso a elas, que pode ser dificultado pelos custos. Quanto às atividades pedagógicas e educacionais, de maneira geral deve ocorrer, naturalmente, uma substituição dos atrativos visuais, presentes na maioria dos brinquedos e dos objetos, por texturas diferentes e atrativos sonoros, devidamente selecionados considerando seus usos e funções. Essas orientações devem ser transmitidas, também, aos pais dessas crianças.

Sobre as atividades em ambiente escolar, as pesquisas permitem concluir, em acréscimo, que a criança cega e/ou com baixa visão precisará do professor por mais tempo e de modo mais significativo. Quer dizer que, durante determinadas brincadeiras ou atividades, será necessário observá-

la e proporcionar a ela diferentes formas de agir ou explorar objetos e brinquedos. A descrição dessas atividades ou desses objetos é algo a ser focado pelo professor ou por outros profissionais de maneira que facilite a compressão dessa criança. Nesses pontos, a família novamente tem papel de destaque, já que a convivência diária pode fornecer importantes “dicas” para os profissionais.

Por fim, sublinhamos a importante contribuição da pesquisa de Rocha e Almeida (2008) ao enfatizarem o ensino itinerante como um importante recurso de apoio para favorecer a inclusão escolar e social de crianças com deficiência visual. Contudo, ainda são necessários muitos esforços para regularizar essa modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PESQUISAS FUTURAS

Com base nos dados abordados nas produções científicas, é relevante destacar alguns aspectos que podem contribuir para a prática dos profissionais que lidam com crianças cegas e com baixa visão. Antes de elencá-los, vale reforçar que a variabilidade é uma característica do desenvolvimento da linguagem não somente para as crianças que enxergam, mas igualmente para as cegas e com baixa visão.

O primeiro ponto que podemos abordar refere-se à interferência da ausência da visão nesse desenvolvimento. Essa ausência da informação visual não impedirá a aquisição da linguagem, entretanto, tendo em vista que o comportamento verbal é sempre mediado por outra pessoa, essa interação entre o falante e o ouvinte é o elemento responsável pelo desenvolvimento dessas crianças. Sorrisos, pistas visuais e gestuais fornecidas pelas crianças dão aos interlocutores incentivo para que continuem interagindo. Diante disso, os pais precisam de assistência na identificação de outras pistas para as quais devem responder no período inicial de aquisição da linguagem. Os profissionais que atuam com essas crianças devem examinar e orientar a qualidade dessas interações, tendo como foco as mães, os professores de creches e do ensino infantil, agentes constantes do desenvolvimento infantil.

Levando em consideração essas observações, asseveramos o quanto é importante buscar sempre a identificação de indicadores de desenvolvimento (SILVA; BATISTA, 2011; HUEARA et al., 2006) e

capacidades e não somente as dificuldades. Desse modo, deve-se manter alta a expectativa sobre o desenvolvimento da linguagem não supondo as necessidades e desejos da criança, mas encorajando-a para que ela os demonstre, para isso criando as condições para que ela possa expressá-los.

Um terceiro ponto relaciona-se ao desenvolvimento da competência comunicativa. Esta é uma meta vital para os profissionais, por suas consequências de socialização, acadêmicas, de autoestima e independência. Como bem nos mostram Monteiro, Montilha e Gasparetto (2011), existe uma redução do uso da linguagem escrita no cotidiano desses indivíduos que pode comprometer a sua autonomia e a sua independência, indicando a necessidade de ênfase no trabalho com essa habilidade, isto é, o trabalho dos professores. Nesse sentido, para superar o desafio que se constitui a alfabetização desses alunos, é necessário um trabalho conjunto dos professores das salas regulares e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). E, para que este se desenvolva com qualidade, é essencial o respeito mútuo, pois não existe a possibilidade de atuação de qualidade isoladamente.

Alertamos, por conseguinte, para o fato de que, se o professor ainda não aprendeu, terá de aprender a atuar de maneira colaborativa. Isso deve ser contemplado desde a formação inicial. Os formadores devem ensinar seus estudantes a atuarem em equipe com práticas inclusivas, baseadas na expectativa de competências que valorizem a aprendizagem acadêmica e social de todos os alunos. Este será seu papel nesse contexto inclusivo, ou seja, a promoção de interações sociais bem-sucedidas. Na formação continuada que ocorrerá ao longo das suas vidas, os professores devem sempre buscar avaliar suas ações, a fim de aperfeiçoá-las.

No tocante às futuras pesquisas, a qualidade e o uso educativo de adaptações devem ser alvo de estudos. É preciso superar as barreiras impostas pela dificuldade de adaptação de recursos e, sobretudo, capacitar o professor para o seu emprego adequado (GOLIN; BASTOS, 2004). Particularmente no que tange ao desenvolvimento da linguagem, Nuernberg (2010) enfatiza que as ilustrações dos livros, imagens visuais, precisam ter para o aluno cego a mesma relação que para o vidente. A dificuldade em usar adequadamente o material adaptado nos remete mais uma vez à formação.

Novamente, as futuras pesquisas apontam necessidades de capacitação tanto para a formação inicial quanto para a continuada. Embora pareça um discurso que soa como repetitivo, precisamos retomá-lo para, de fato, saber como os futuros estudos podem auxiliar na compreensão dessas necessidades. A luta por uma política global de formação e valorização dos professores faz parte dos debates e utopias dos educadores há pelo menos 30 anos (FREITAS, 2007), o que revela, no mínimo, uma fragilidade e descontinuidade das políticas educacionais voltadas para a formação docente. Embora tenhamos avançado em relação às políticas de Educação Inclusiva e ao próprio processo de inclusão, os problemas sobre a formação de professores em nosso país ainda constituem uma questão recorrente e que merece maior atenção dos formadores e dos pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- BISHOP, D. What causes specific language impairment in children? *Current Directions in Psychological Science*, n. 15, p. 217-221, 2006.
- BRAGA, T. M. S.; OLIVEIRA, J. P. Estratégias para avaliação da linguagem de crianças com deficiências visuais. In: GUILHARDI, H. J.; AGUIRRE, N. C. (Org.). *Sobre Comportamento e Cognição: expondo a variabilidade*. 1. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, v. 16, 2005. p. 331-339.
- BRAGA, T. M. S.; OLIVEIRA, J. P. Análise da Linguagem oral de uma criança com deficiência visual. In: MANZINI, E. (Org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000, p. 21-33.
- COSTA, C. S. L.; DEL PRETTE, A. Estudo comparativo de observação de habilidades sociais de gêmeas com e sem deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 75-88, 2012. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, 2007, v. 28, n. 100 - especial, p. 1203-1230. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- GOLIN, A. F.; BASTOS, L. C. Por uma Educação Inclusiva para portadores de deficiência visual: um novo olhar. *Revista Educação Especial*, n. 24, . p. 1-8, 2004. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 mai. 2012.
- HUEARA, L. et al. O faz de conta em crianças com deficiência visual: identificando habilidades. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília. v.12, n.3, p. 351-368, 2006. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- MILLS, A. Incapacitação visual. In: BISHOP, D. V. M.; MULFORD, R. C. (Org.). *Aquisição e desenvolvimento da linguagem em circunstâncias excepcionais*. Porto Alegre: Artmed. p. 203-224, 2002.
- MONTEIRO, M. M. B.; MONTILHA, R. C. I.; GASPARETTO, M. E. R. F. A atenção fonoaudiológica e a linguagem escrita de pessoas com baixa visão: estudo exploratório. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília. v. 17, n. 1, p. 121-136, 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- NUERNBERG, A. H. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no contexto da educação de crianças com deficiência visual. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 23, n. 36, p. 131-144, 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em: 12 mai. 2012.
- OLIVEIRA, J. P.; BRAGA, T. M. S. *Desenvolvimento infantil: perspectivas de atuação em educação e saúde*. 1. ed. Marília: Fundepe, 2009.
- OLIVEIRA, J. P. *Análise do uso da linguagem em crianças com deficiência visual numa perspectiva funcional*. 2004. 231f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), 2004.

- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Análise da comunicação verbal e não verbal de crianças com deficiência visual durante interação com a mãe. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 3, 2005. p. 409-428.
- OLIVEIRA, J. P.; MARQUES, S. L. Aquisição e desenvolvimento da linguagem em crianças com necessidades especiais decorrentes da deficiência visual: revisão da literatura. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n. 3. p. 371-384, 2004.
- ORTEGA, M. P. P. Linguagem e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos, 2003. p. 77-95.
- PINHEIRO, R. C.; PIZZANI, L.; MARTINEZ, C. M. S.; HAYASHI, M. C. P. I. Produção científica sobre avaliação da visão em crianças: um estudo bibliométrico na base de dados LILACS. *Rev. Educ. Espec.*, Santa Maria, v. 25, n. 42. p. 143-166, 2012. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 9 mai. 2012.
- RABELLO, S.; MOTTI, T. F. G.; GASPARETTO, M. E. R. F. Avaliação educacional por meio do teste IAR em escolares com cegueira. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, v. 13, n. 2, p. 281-290, 2007.
- ROCHA, M. M.; ALMEIDA, M. A. Ensino itinerante para deficientes visuais: um estudo exploratório. *Rev. Bras. Educ. Espec.* Marília, v. 14, n.2., p. 201-216, 2008. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 2 mai. 2012.
- SILVA, M. A.; BATISTA, C. G. Índícios de desenvolvimento em crianças com deficiência visual e problemas neurológicos. *Rev. Bras. Educ. Espec.*, Marília. v. 17, n. 3, p. 395-412, 2011. Disponível em: <www.scielo.br>. Acesso em: 9 jun. 2012.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000.
- VYGOSTKY, L. S. *Obras Escogidas*. Tradução de J. G. Blank. Madrid: Visor, 1997. (Tradução espanhola dos originais russos de 1924 a 1934).
- VYGOSTKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução de J. Cipolla Neto; L. S. M. Barreto; S. C. Afecher. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. (Tradução do texto em inglês de originais russos até 1934).

CAPÍTULO 7

A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM CEGUEIRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO PELO SISTEMA BRAILE

Fátima Inês Wolf de Oliveira

INTRODUÇÃO

Desde a mais tenra idade, a criança interage com o meio no qual se insere, estabelece trocas e através de suas experiências constrói aprendizagens e adquire importantes conhecimentos para sua vida. O mundo a sua volta está repleto de informações visuais, sonoras, táteis, olfativas, sinestésicas, que, personificadas em objetos, alimentos, brinquedos, animais, flores, aguçam sua vontade de tocar, sentir, ver, pegar. Para tanto, busca alcançar seus objetivos engatinhando, subindo, correndo, andando, saltando, enfim, tentando se relacionar com tudo que encontra e pode estar ao seu alcance, quase sempre movida pelo sentido visual.

As crianças com cegueira também percebem os movimentos do mundo que as envolve e devem ter oportunidades para acessá-lo em suas peculiaridades, sons, aromas, temperaturas, texturas. Tais ações pertinentes à infância compõem um intrincado conjunto que pode proporcionar ambiente rico em aprendizagem, considerando suas capacidades. Nesse

sentido, o processo educacional dessas crianças e, mais especificamente, sua alfabetização requer providências importantes, tendo em vista as habilidades necessárias para o domínio da leitura e da escrita em braile.

Apesar de pesquisadores indicarem que crianças com cegueira podem apresentar atraso no desenvolvimento, Scholl (1983) refere que não é a deficiência em si fator determinante de possíveis defasagens, porém, alguns interferentes, tais como o período da perda visual, a falta de estimulação ambiental e, também um fator relevante, a dinâmica familiar. Portanto, a criança com cegueira, mesmo com as dificuldades provenientes de causas orgânicas e o estigma da deficiência, pode ter um desenvolvimento normal, se lhe forem proporcionadas oportunidades para aprender.

O presente capítulo, que é voltado aos educadores que trabalham nas escolas de ensino comum e aos responsáveis por atendimentos especializados para alunos com deficiência visual, apresenta algumas considerações sobre o processo de alfabetização pelo sistema braile, bem como sua importância na evolução educacional desses alunos.

O INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO

A entrada da criança na escola proporciona situações de participação em um grupo social mais amplo que o da família, adquirindo hábitos, fazendo experimentações, formando conceitos e ampliando o vocabulário. Dessa forma, essa fase inicial de aquisição de conhecimentos vai requerer da criança maior atenção concentrada e motivação para a aprendizagem formal da leitura e da escrita, facilitada pelos estímulos visuais e sonoros do ambiente familiar, da escola e dos meios de comunicação.

O sentido visual capta importantes sinais do ambiente, estimulando a criança à ação motora através da experimentação, na busca de satisfazer seus instintos, necessidades e desejos; permite o planejamento e o controle do comportamento (RODRIGUES, 2002). Quando a ausência desse sentido data do nascimento, a criança se depara com uma série de limitações e dificuldades, em seu desenvolvimento global, repercutindo em sua integração e adaptação social.

Levando em conta que a maior parte das informações que recebemos do mundo à nossa volta – cerca de 80% delas, conforme afirmam Cobo, Rodríguez e Bueno (2003) – são fornecidas pelo sentido visual, a criança com cegueira congênita, frequentemente, apresenta atraso em seu desenvolvimento motor, o que restringe significativamente suas experiências e, conseqüentemente, o acesso às informações do mundo, gerando, na maioria das vezes, dificuldades quanto à aquisição de conceitos, interferindo assim na evolução de sua cognição.

Segundo Vygotski (1997), no texto *El niño ciego*, a deficiência visual não representa somente o acometimento de um órgão, nesse caso o olho, mas de comprometimentos que envolvem a reestruturação de todas as forças orgânicas e psicológicas. A cegueira pode refletir na personalidade humana e transformar suas funções normais. Nessa perspectiva, não se resume a uma deficiência, porém, refere-se a uma fonte de revelações de amplitude.

O ponto de partida para essa compreensão das reais limitações impostas pela cegueira é estar atento às formas próprias de uma pessoa com deficiência sensorial explorar e perceber o que a cerca, de acordo com Masini (1994), que oferece dados de pesquisa sobre as maneiras de crianças com deficiência visual perceberem e se relacionarem com pessoas e objetos. A investigação da pesquisadora assinalou que é a consideração aos caminhos perceptuais dos que não têm a visão, como sentido predominante, que pode apontar as condições propícias ao seu desenvolvimento, aprendizagem, integração pessoal e social e autonomia. Assim, perceber, compreender e acompanhar esse ser humano com deficiência visual na sua totalidade – na maneira como age, como se expressa, como sente, como pensa – requer que se entre em contato com seu viver, em diferentes momentos e situações.

Nuernberg (2008) revela, em seu trabalho, que ao revisar as perspectivas teóricas de seu tempo sobre o desenvolvimento e educação de cegos, Vygotski nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

Corroborando os achados de Vygotski estão as colocações de Cassimiro e Garcia (2008), que destacam:

Diferente dos surdos-mudos, a maior força dos cegos está na linguagem. A capacidade do cego para o conhecimento e a comunicação significa que ele pode sim ser inserido no mundo social. Porém o nosso mundo é mais organizado de forma visual que de forma auditiva. Desse ângulo biológico, o cego tem perdido mais que o surdo. Entretanto, para uma inclusão social, a linguagem é muito mais importante. Se os processos de compensação não estivessem orientados pela comunicação com os não-cegos e a exigência de adaptar-se a vida social, se o cego vivesse só entre cegos, unicamente nesse caso poderia originar-se a partir dele um tipo particular de ser humano. (p. 10).

O sucesso escolar da criança pode depender então de uma série de fatores, independentemente da idade em que comece a frequentar a escola e do tipo de programa no qual esteja matriculada. Toda criança precisará de certas atitudes, maneiras de trabalhar capacidades e habilidades. Entre essas: saber usar os grandes músculos; escutar atentamente; seguir instruções e ordens, entender palavras que designam localização e direção; movimentar-se independentemente pela escola; trabalhar da esquerda para direita; saber o que é semelhante e diferente, no que diz respeito a sons, formatos e texturas; empregar significativamente as palavras; cuidar de si mesma; usar bem a musculatura fina; utilizar a visão residual (referente às pessoas com baixa visão).

O professor alfabetizador deve levar em consideração todos os aspectos de desenvolvimento da criança e partir de indagações sobre o grau de sua perda visual; que conhecimento detém sobre assuntos específicos; que tipo de experiência teve anteriormente; se lhe foram oferecidas oportunidades adequadas; e, ainda, sobre o que lhe é significativo neste momento (MONTEIRO, 1992; MONTEIRO, 2004).

Cabem ao professor a análise, organização e sistematização de atividades pedagógicas específicas, necessárias ao desenvolvimento pleno do aluno, além de elaborar e adaptar recursos e estratégias acadêmicas e lúdicas, prazerosas e situações de interação, socialização e participação efetiva junto aos demais alunos da escola.

O FAZER PEDAGÓGICO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM BRAILLE

Os aspectos psicomotores, cognitivos e especialmente as habilidades sensoriais (táteis, auditivas, olfativas e sinestésicas) deverão ser observadas, visto que são habilidades essenciais para facilitar o processo de alfabetização propriamente dito de crianças com cegueira. Nuernberg (2008) salienta que “[...] as vias alternativas de desenvolvimento na presença da deficiência seguem a direção da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição” (p. 309). O autor ainda complementa, destacando que não se trata de afirmar que uma função psicológica compense outra prejudicada ou que a limitação num determinado órgão provoque o esquecimento de outro. A compensação social referida por Vygotski, em sua obra, resume-se principalmente a uma reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de sobrepujar as limitações com base em outros instrumentos, como a mediação simbólica. Dessa forma, sua concepção motiva o processo educacional a criar oportunidades para que a compensação social efetivamente se realize com planejamento e objetividade, promovendo o processo de apropriação cultural por parte do educando com deficiência visual.

As crianças cegas operam com dois tipos de conceitos, conforme Campos et al. (2007) :

- que têm significado real para elas, a partir de suas experiências.
- que fazem referência a situações visuais, os quais, embora sejam importantes meios de comunicação, podem não ser adequadamente compreendidos ou decodificados e ficam desprovidos de sentido. Dessa maneira, essas crianças podem utilizar palavras ou expressões descontextualizadas, sem nexos ou significado real, por não se basearem em experiências diretas e concretas. Tal fenômeno é conhecido como verbalismo e sua preponderância pode ter efeitos negativos quanto à aprendizagem e ao desenvolvimento.

O volume de informações e a qualidade das experiências de aprendizagem devem ser os mais variados possíveis, desde as atividades de linguagem, como reprodução e produção de pequenos versos, músicas, contos e textos; elaboração e construção de esquemas lúdicos, de evocação, memória, representação mental e temporal, jogos de representação e raciocínio espacial, lógico-matemático etc. Além dessas atividades grupais,

as atividades individuais de manuseio e utilização dos recursos específicos, como reglete, punção, acesso ao código braile e ao texto braile, deverão ser priorizadas no contexto escolar (BRUNO, 1993; BRUNO, 1997). O ensino da linguagem escrita deve prever estratégias que respeitem as especificidades das crianças, portanto, é preciso encontrar uma forma de ensinar que respeite o acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de aprender que constitui atribuição da Pedagogia nos processos de ensino.

Mesmo sem considerar o caráter pedagógico adotado pelo alfabetizador de crianças cegas, é importante compreender que carecem de preparação que compreende a exploração de materiais concretos para estimular o tato, e é nesse momento que as habilidades e capacidades sensoriais, motoras e cognitivas devem ser incentivadas para proporcionar um processo de alfabetização com qualidade. Essa etapa constitui-se em um pré-requisito importante para minimizar as dificuldades da criança com cegueira na alfabetização. O maior contato com materiais com diversas formas e texturas, para desenvolver seu sentido tátil, é necessário para o aprendizado do braile, o sistema fundamental para alfabetizá-la.

Sá e Magalhães (2008) sinalizam que, para a realização da escrita ou leitura em braile, é necessário que a criança conheça convenções, assimile conceitos gerais e específicos, desenvolva habilidades e agilidades táteis. É fundamental que a criança com cegueira tenha um rigoroso preparo quanto à discriminação tátil, pois assim perceberá o mundo e logo se apropriará do sistema da escrita. Nesse sentido, urge que o professor alfabetizador estimule o sentido tátil, usando a palma das mãos, os dedos e as mãos em conjunto para explorar objetos. Essas noções são importantes para a percepção e a reprodução das semelhanças e diferenças das combinações dos pontos que representam as letras. O tato, a destreza tátil e a coordenação manual precisam estar desenvolvidos, porque tanto a técnica da leitura quanto a escrita das letras dependem de movimentos sincronizados das mãos e da percepção tátil de diferenças.

Para iniciar a alfabetização de uma criança com cegueira, além de estimular a percepção tátil, a fim de que possa, na leitura, perceber e discriminar o relevo dos pontos do Sistema Braile e, na escrita, manusear corretamente o punção (que, na verdade, constitui o instrumento de escrita

do cego) e a reglete sobre o papel, torna-se necessário trabalhar, de forma eficiente, os conceitos de direita, esquerda, em cima e embaixo.

Conforme Monteiro (2004), quando o professor apresenta a reglete e o punção, na iniciação da escrita, necessita demonstrar para a criança o conceito de coluna, considerando que os seis pontos estão dispostos em duas colunas de três pontos cada. Os seis pontos formam o que se convencionou chamar “cela braille”. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados da seguinte forma:

do alto para baixo, coluna da esquerda: pontos 1-2-3;

do alto para baixo, coluna da direita: pontos 4-5-6.

1 □ 4

2 □ 5

3 □ 6

As diferentes disposições desses seis pontos permitem a formação das 63 combinações ou símbolos braille. As dez primeiras letras do alfabeto são formadas pelas diversas combinações possíveis dos quatro pontos superiores (1-2-4-5); as dez letras seguintes são as combinações das dez primeiras letras, acrescidas do ponto 3 e formam a segunda linha de sinais. A terceira linha é formada pelo acréscimo dos pontos 3 e 6 às combinações da primeira linha (BRASIL, 2006).

O conceito de coluna pode ser facilmente demonstrado, se as crianças forem posicionadas em filas de três crianças cada, na sala de aula ou nas aulas de Educação Física, de modo que a criança cega possa ter ideia de sua posição e da posição de seus colegas dentro da formação, percebendo, assim, se é o primeiro da fila, o do meio ou o último. Com isso, adquire a noção de ordem, de formação em coluna e em linha e de posição relativa (MONTEIRO, 2004).

É inegável que para se entender o posicionamento do corpo no espaço as vivências corporais são importantes. Quando se quer explicar o que é dentro e fora para uma criança, sem utilizar seu corpo, apela-se

para objetos que, ao serem colocados ou retirados de caixas, favoreçam a compreensão da posição dentro e fora. Entretanto, se não houver material adequado disponível, nada é mais significativo do que o próprio corpo para demonstrar, entrando-se numa sala de aula, loja, casa, quarto etc. o que é estar dentro ou fora de um espaço determinado.

Borges e Macário (2007) desenvolveram uma pesquisa baseada na Ciência da Motricidade Humana, com o objetivo de criar uma programação de atividades, de sorte a auxiliar os professores alfabetizadores no ensino do sistema braile, tendo sempre o corpo como elemento principal das ações executadas. A criança com cegueira estabeleceu contato com o sistema braile gradativamente, através de celas braile variadas e linhas em alto-relevo em várias direções. Construiu a imagem corporal pela utilização do seu próprio corpo e de bonecos. Os sentidos remanescentes foram trabalhados detalhadamente, visando à integração da criança em seu ambiente. Atividades específicas e objetos foram usados para trabalhar a lateralidade, a exploração de ambientes, e os fatos cotidianos serviam para induzir a noção espaço-temporal, a coordenação motora global foi trabalhada através de atividades que exigiam movimentos rápidos em diversas direções, e a coordenação motora fina, por meio de uma variedade de construções, utilizando diferentes materiais que serviam também para fixar as atividades da vida diária. A construção do pensamento, a liberdade de ação, a autonomia e a socialização foram desenvolvidas gradativamente no decorrer das atividades e o lúdico esteve sempre presente em todos os momentos.

O planejamento do professor deve envolver estratégias que se preocupem com a localização do aluno, quanto à posição do seu corpo no espaço, que deve permear toda a prática da movimentação e orientação dos alunos. A criança cega sente-se segura, quando conhece o ambiente em que se encontra e sabe orientar-se com os pontos de referência para a sua movimentação (MONTEIRO, 2004). Observa-se que esse conhecimento se reflete, com sucesso, na sua alfabetização, quando a criança é capaz de identificar os limites da cela e de identificar seus pontos, ao ser solicitada pela professora. Nesse sentido, atividades corporais planejadas, realizadas desde a educação infantil, com o objetivo de assegurar à criança cega domínio de sua lateralidade, sua percepção espacial, proporcionando uma

comunicação precisa com as pessoas que a cercam, não só favorecem seu desenvolvimento psicomotor como sua alfabetização.

Cumpramos ressaltar que, apesar da ênfase atribuída às atividades motoras, táteis, perceptuais no processo educacional das crianças com cegueira, pesquisadores também ressaltam que o princípio de mediação semiótica do funcionamento psíquico sustenta que, a partir da intersubjetividade, o acesso à realidade se realiza por meio da significação e pela mediação do outro (GÓES, 1993, 1995). A capacidade da linguagem de destinar à realidade a essência simbólica é, nesse caso, altamente potencializada. Em verdade, para o pesquisador soviético Vygotski, o conhecimento não é simplesmente decorrente dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao mundo. Para ele, o conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/ pelas relações sociais, conforme indica:

El pensamiento colectivo es la fuente principal de compensación de las consecuencias de la ceguera. Desarrollando el pensamiento colectivo, eliminamos la consecuencia secundaria de la ceguera, rompemos en el punto más débil toda la cadena creada en torno del defecto y eliminamos la propia causa del desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores en el niño ciego, desplegando ante él posibilidades enormes e ilimitadas. (1997, p.230).

Nesse sentido, as limitações se restringiriam, para Vygotski, ao aspecto da mobilidade e orientação espacial, considerando que os processos referentes ao desenvolvimento do psiquismo, como a elaboração dos conceitos, ficam preservados e, inclusive, agem na superação das dificuldades inerentes à cegueira.

Em estudo realizado por Laplane e Batista (2003), com 25 professoras do ensino regular (pré-escola e primeiras séries do Ensino Fundamental) que tinham alunos com deficiência visual em suas classes, em municípios do interior de São Paulo, as pesquisadoras identificaram algumas de suas crenças sobre o planejamento de ensino para esses alunos, sistematizadas em quatro categorias, apresentadas a seguir.

1) A discriminação tátil constitui-se em habilidade básica, que deve ser bem treinada em crianças cegas. Considera-se, assim, o tato como a principal forma de obtenção de informação para o cego. Sugere-se que o tato

deve ser treinado extensivamente na discriminação de diferentes materiais e de diferentes aspectos desses materiais, tais como forma, textura e peso.

2) O que não é apreendido pelos olhos deve ser ensinado por meio de modelos táteis. As professoras demonstram grande preocupação com a falta de material adequado, e parecem crer que esses recursos táteis, per se, permitiriam as aquisições de conhecimento pelos alunos cegos. As autoras do estudo discutem a crença subjacente a essa afirmação, de que a formação de conceitos depende, basicamente, de informações primárias, provenientes dos sentidos, e de que o tato é o principal substituto da visão.

3) Deve-se oferecer à criança cega uma grande quantidade de objetos, que a ajudarão a construir conceitos. As professoras pensam que deveria ser usada uma profusão de objetos, em tamanho real ou miniatura, e assumem que o ensino vai ser mais efetivo, quanto mais objetos forem oferecidos.

4) Representações visuais devem se converter em representações táteis, para ensinar a formação de conceitos. Aqui, as professoras se referem, principalmente, a representações bidimensionais: figuras, fotografias, desenhos, mapas, esquemas. No caso do aluno cego, alguns recursos já foram desenvolvidos, e muito resta a fazer.

Corroborando os resultados de Laplane e Batista (2003), emergem questões relativas ao papel do tato no ensino do cego e à noção de representação no planejamento de recursos didáticos que contemplem a eficiente aprendizagem do Sistema Braille.

Quanto ao ensino de conceitos para alunos cegos, as decorrências dessas questões devem ser levadas em conta, da mesma maneira que para alunos videntes. A especificidade fica por conta da elaboração de recursos adequados na compreensão de diferentes conceitos e sistemas de conceitos. Para tanto, conforme assinala Batista (2005, p. 14),

[...] é relevante redefinir o papel do tato, como importante recurso, embora não como substituto direto da visão. É também relevante pensar a noção de representação, como base para o planejamento de recursos didáticos, a serem elaborados e apresentados de forma interligada aos sistemas conceituais já adquiridos e em fase de aquisição pelos alunos.

No momento em que a criança vidente se encontra diante de uma folha de papel na qual se registram riscos pretos, aqueles sinais, para ela,

precisam adquirir uma significação representativa. Da mesma forma com uma criança cega, quando entra em contato com o conjunto de pontos que constituem o sistema braile, os quais que precisam adquirir também um valor simbólico e significativo.

A ponta do dedo não substitui o olho, pois seu alcance é muito limitado em comparação com o campo visual. O aluno cego pode reconhecer apenas um símbolo de cada vez. Por conseguinte, a leitura do braile nos primeiros estágios se baseia, em grande parte, no método alfabético, silábico e fonético. Para que o aluno cego se envolva com o processo de escrita propriamente dito, o professor deve dedicar especial atenção para o desenvolvimento máximo das habilidades motoras, visto que o manuseio dos recursos materiais específicos para a escrita braile, reglete, punção e/ou máquina Perkins exigirá destreza, harmonia e sincronização de movimentos (BRASIL, 2006).

FUNDAMENTOS ESSENCIAIS PARA A ESCRITA E A LEITURA NO SISTEMA BRAILE

A escrita em braile caracteriza-se como uma atividade manual minuciosa e, na maioria das vezes, mais lenta do que a escrita normal, sendo necessária grande habilidade psicomotora para minimizar essa diferença de ritmo, quando a criança cega tenta escrever as palavras de um ditado, por exemplo.

Referindo-se à incursão pelo “caminho da escrita”, Almeida (2002) salienta que pode ser observado que a criança vidente se apropria desse bem cultural sem que disso se dê conta. Os “objetos de escrita” estão próximos, ao alcance de sua mão, fazendo parte do seu dia-a-dia. Caneta, lápis ou giz são recursos para descobertas, veículos mágicos que inspiram sua curiosidade e sua imaginação. Quando imita, a criança, ainda muito pequena, adentra o “mundo da escrita”; reproduz atos, incorpora atitudes, forma juízos a partir do comportamento e da observação contínua dos adultos.

O controle dos movimentos executados pelos dedos é de extrema relevância, porque, com o uso dos dedos é que o aluno escreverá e fará o reconhecimento dos símbolos braile. Daí a necessidade de propor uma série de exercícios estruturados sistematicamente, que auxiliarão o aluno a discriminar esses símbolos (BUENO, 2003; BRASIL, 2006).

Mesmo não sendo essencial para a alfabetização de um aluno com cegueira a habilidade de traçar, o professor poderá oferecer-lhe mais esse exercício motor, a fim de que outros movimentos sejam incorporados por ele; isso favorecerá, mais tarde, a aquisição da capacidade de escrever seu próprio nome no ensino comum.

A leitura, no sistema braile, requer um procedimento muito sistemático para perceber todos os detalhes da cela configurada. Esse procedimento geralmente utiliza a movimentação da esquerda para direita, atenção para não alternar linhas, reconhecimento geral dos símbolos braile com a mão direita, e discriminação cuidadosa dos símbolos com a mão esquerda. Entende-se, dessa forma, que a discriminação tátil se desenvolve por um processo de crescimento gradual e os pais e educadores têm um papel importantíssimo neste processo, porque estimulam o desenvolvimento das crianças cegas desde a mais tenra idade. Mais ainda, como responsáveis por crianças com cegueira, eles devem continuar a enfatizar ao desenvolvimento tátil, durante toda a vida destas crianças, já que essa é a base para os níveis mais altos do desenvolvimento cognitivo (BARRAGA; MORRIS, 1985; GRIFIN; GERBER, 1996).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo pretendeu contribuir para que educadores do ensino comum e do ensino especializado que atendem a crianças e adolescentes com deficiência visual reconhecessem a importância e os principais interferentes no processo de aprendizagem do sistema braile.

A realização de atividades motoras é de fundamental importância e deve ser direcionada por um planejamento seguro e capaz de facilitar a alfabetização da criança com cegueira, envolvendo movimentos bem coordenados, primeiro de seu corpo e, posteriormente, de suas mãos e dedos, para que possa obter sucesso em sua leitura e escrita em braile.

Pesquisas como a de Borges e Macário (2007) consideraram que a cegueira traz realmente muitas consequências para a criança e sua família, já que alguns participantes apresentaram dificuldades em locomover-se livremente, até mesmo na sala de aula, mas uma programação bem planejada de motricidade humana conseguiu minimizar as lacunas provocadas pela

perda visual, tornando a criança mais ativa, através de um trabalho intenso dos seus sentidos remanescentes. De acordo com os resultados dessa investigação, ficou evidente que um programa de motricidade humana realmente favorece o aprendizado do sistema braile, levando as crianças a interagir num grupo, superar as dificuldades surgidas e construir seus próprios conceitos.

Os processos de aquisição da criança com deficiência visual nascem das suas experimentações no mundo, através de sua percepção tátil, quando analisa objetos de forma mais próxima do que se o fizesse com o olhar. A coordenação de suas mãos é que a fará sentir as variadas texturas, temperaturas, alterações ambientais de ar e de sua voz ouvida e sua voz articulada. Essas sensações advindas do tato, que ocorrem com seus movimentos de mãos e dedos, de utilizar a voz, de ouvir, de sua comunicação e de sua locomoção no espaço estão unidas no seu corpo, no mundo, e compreendidas pela reflexão sobre cada uma dessas valiosas experiências que promoverão seu desenvolvimento.

Novas pesquisas se fazem necessárias para estudar a utilização mais eficaz da percepção tátil no aprendizado das crianças cegas. Um melhor entendimento dessa percepção servirá para a compreensão clara de como as percepções se interpenetram, para auxiliar o conhecimento do eu na relação com o ambiente. E, ainda, o desenvolvimento sistemático da percepção tátil é essencial para que os cegos cheguem a desenvolver a capacidade de organizar, transferir e abstrair conceitos. Com a maior disponibilidade de material em braile, o conhecimento das limitações da discriminação tátil será essencial para determinar as opções de aprendizado para crianças cegas. O fato de, por exemplo, elaborarem conceitos referentes à experiência visual por meio de analogias, cria a necessidade de que o fundamento lógico da formação do pensamento por conceitos tome corpo em seu sistema psicológico.

Vale destacar, em acréscimo, que embora se devam investigar mais detalhadamente como os sistemas funcionais se produzem e como se organizam mediante o tipo e o surgimento da deficiência, o conjunto dos postulados de pesquisadores como Vygotski aponta para importantes diretrizes na intervenção junto a educandos com deficiência visual, especialmente no que tange à educação de pessoas com cegueira

congenita ou adquirida nos primeiros anos de vida. Um desses norteadores é que as propostas de reabilitação centradas na estimulação dos sentidos remanescentes estão longe do que deveria ser seu foco: o funcionamento psicológico superior. O desenvolvimento das funções de atenção concentrada, memória mediada, imaginação, pensamento conceitual, entre outras, deve ser a prioridade da educação oferecida a esses sujeitos, tanto no âmbito do ensino especial quanto no ensino regular. Cabe, portanto, canalizar os esforços, promovendo através da ação mediada a formação de sistemas funcionais que favoreçam ao sujeito a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento de competências que resultem em sua autonomia. Isso não implica, contudo, desprezar o papel da experiência concreta na formação do psiquismo, mas em articular a experiência aos processos de significação. Buscou-se salientar, dessa maneira, a importância da mediação semiótica na apropriação dos significados culturais que podem emergir a partir do contato com objetos objetivamente percebidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. DA G. DE S. *Fundamentos da alfabetização: Uma construção sobre quatro pilares*. Revista Benjamin Constant, Rio de Janeiro, Edição 22, agosto de 2002.
- BARRAGA, N. C.; MORRIS, J. E. *Programa para desenvolver a eficiência no funcionamento visual*. São Paulo: Fundação para o Livro do Cego no Brasil, 1985.
- BATISTA, M.C.G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, vol. 21, nº 1, p. 007-015, jan.-abr. 2005.
- BORGES, L. dos S.; MACÁRIO, N.M. A Motricidade Humana como Facilitadora na Aquisição da Leitura e Escrita do Sistema Braille. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição 37, agosto de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Visual*. Vol. II. Brasília: MEC/SEESP, 2001, p. 143 - 151.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão*. [2. ed.] Brasília: MEC/SEESP, 2006. 208 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão).
- BRUNO, M.M.G. *O Desenvolvimento integral do portador de deficiência visual*. Da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: Laramara - Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual, 1993.

- BRUNO, M.M.G. Deficiência visual: reflexão da prática pedagógica.: São Paulo: Laramara , 1997.
- CAMPOS, I.M.; SÁ, E.D.; SILVA, M.B.C. Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. In: CAMPOS, I.M.; SÁ, E.D.; SILVA, M.B.C. *Deficiência visual: inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão*. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007.
- CASSIMIRO, A.A.; GARCIA, M.F. Alfabetização para crianças com deficiência visual. *Revista Educativa*. Vol. 2, nº 1, p. 10-14, 2008. Disponível em: <http://201.77.115.89:8080/ojs2009/index.php/educativa/issue/view/5>Acesso em: 30 maio 2012.
- COBO, A. D.; RODRÍGUEZ, M.G.; BUENO, S.T. Desenvolvimento cognitivo e deficiência visual. In: MARTIN, M. B.; BUENO, S. T. (Org.). *Deficiência visual*. Tradução de Magali Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003 (Capítulo VI).
- GÓES, M. C. R. Os modos de participação do outro nos processos de significação na criança. *Temas de Psicologia*, 1, 1-5, 1993.
- GÓES, M. C. R. A construção de conhecimentos: examinando o papel do outro nos processos de significação. *Temas de Psicologia*, 2, p. 23-29, 1995.
- GRIFIN, H. C.; GERBER, P. J. Desenvolvimento tátil e suas implicações na educação de crianças cegas. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição 05, dezembro de 1996.
- LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. Um estudo das concepções de professores de ensino fundamental e médio sobre a aquisição de conceitos, aprendizagem e deficiência visual [Resumo]. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, I; CICLO DE ESTUDOS SOBRE DEFICIÊNCIA MENTAL, X. *Anais...* São Carlos: UFSCar, Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, 2003, p. 14-15.
- MASINI, E.F.S. *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: CORDE, 1994.
- MASINI, E.F.S. A Experiência perceptiva é o solo do conhecimento de pessoas com e sem deficiências sensoriais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 1, p. 39-43, jan./jun. 2003.
- MONTEIRO, L. M. F. da S. *A Importância das Atividades Corporais no Processo de Alfabetização do Deficiente Visual*. 1992. Monografia (Especialização em Alfabetização de Deficientes Visuais) – UNIRIO, Rio de Janeiro, 1992.
- MONTEIRO, L. M. F. da S. A Importância das atividades corporais no processo de alfabetização da criança cega. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, Edição 29, dezembro de 2004.
- NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicol. estud.* [online] vol.13, n.2, p. 307-316, 2008. ISSN 1413-7372. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>. Acesso em: 10 de jun. de 2011.
- RODRIGUES, M. R. C. Estimulação precoce: a contribuição da psicomotricidade na intervenção fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. *Revista Benjamin Constant*, Rio de Janeiro, ano 8, n. 21, mai., p. 15-16, 2002.

ROSA, L. da; SELAU, B. Algumas Considerações sobre o Processo de Alfabetização de Crianças Cegas. *Benjamin Constant*, Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, v.17, n.49, ago., p. 5-12, 2011.

SCHOLL, G. T. A educação de crianças com distúrbios visuais. In: CRUICKSHANK, W. M.; JOHNSON, G. O. (Org.). *A educação da criança e do jovem excepcional*. Tradução Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, v. 2, 1983.

VYGOTSKI, L. S. El niño ciego. In: VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997, p. 99-113.

CAPÍTULO 8

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM SURDOCEGUEIRA E DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Denise Cintra Villas Boas

Shirley Rodrigues Maia

INTRODUÇÃO

Este texto¹ pretende apresentar, de forma esclarecedora e objetiva, a surdocegueira, a deficiência múltipla e as formas de atuação do professor em sala de aula.

De acordo com o Grupo Brasil (2005, p.2), a surdocegueira

[...] é uma deficiência singular que apresenta perdas auditivas e visuais concomitantemente em diferentes graus, levando a pessoa com surdocegueira a desenvolver diferentes formas de comunicação para entender e interagir com as pessoas e o meio ambiente, para ter acesso a informações, uma vida social com qualidade, orientação, mobilidade, educação e trabalho [...].

¹ Este texto contou com a colaboração da Equipe da AHIMSA - Associação Educacional para Múltipla Deficiência.

A pessoa com surdocegueira é um indivíduo com privações multissensoriais e apresenta uma deficiência pouco compreendida. Não é um indivíduo cego que não consegue ouvir ou um surdo que não consegue enxergar (MCINNES; TREFFRY, 1982).

Deve-se lembrar que nem todo aluno com surdocegueira possui cegueira total e surdez total. Existem alunos que possuem resíduos visuais e/ou auditivos, o que auxiliam muito na interação com o meio ambiente e com as pessoas.

Para McInnes (1999), a surdocegueira é relatada como uma deficiência única e apresenta subdivisão dos indivíduos em quatro categorias:

- Pessoas que eram cegas e se tornaram surdas;
- Pessoas que eram surdas e se tornaram cegas;
- Pessoas que se tornaram surdas e cegas, em decorrência de doenças ou acidentes, após a aquisição de linguagem básica e a formação de conceitos;
- Pessoas que nasceram ou adquiriram surdocegueira precocemente.

Para reforçar a combinação concomitante das perdas auditiva e visual na surdocegueira, foi sugerida por Lagati (2002) a utilização da palavra “surdocego”, sem o uso de hífen, no caso “surdo-cego”, pois a surdocegueira, por ser uma deficiência única e específica, apresenta outras questões e dificuldades além da surdez e da cegueira.

Esse autor considera que

[...] surdocegueira é uma condição que apresenta outras dificuldades além daquelas causadas pela cegueira e pela surdez. O termo hifenizado indica uma condição que somaria as dificuldades da surdez e da cegueira. A palavra sem hífen indicaria uma diferença, uma condição única e o impacto da perda dupla é multiplicativo e não aditivo[...]. (LAGATI,2002. p.2).

Com relação às deficiências múltiplas, o Decreto Federal 5.296/04 as define como uma “associação de duas ou mais deficiências”.

De acordo com MEC/SEESP (2006, p.13),

o termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem

física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.

ASPECTOS IMPORTANTES PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM SURDOCEGUEIRA²

Nem todas as pessoas aprendem da mesma forma. No caso da criança com surdocegueira, é muito importante saber de que forma ela processa a informação que recebe e o tempo de que necessita para dar uma resposta. Isso envolve saber como a criança ou o adulto com surdocegueira utiliza seus resíduos visuais e auditivos, favorecendo assim o professor a desenvolver o trabalho educacional e, também, a orientá-lo em como organizar o ambiente para realização das atividades educacionais.

Para saber como seu aluno aprende, é necessário:

- Considerar a personalidade da criança, pois algumas crianças com surdocegueira são mais inibidas e passivas e outras são mais ativas, dependendo igualmente do que ocasionou a surdocegueira. Esses comportamentos podem ser influenciados pelos valores culturais que fazem parte de seu ambiente familiar, pelos problemas que têm de saúde e/ou de influência de situações genéticas ou congênitas;
- Construir o inventário ecológico do aluno, visitando sua casa e sua comunidade, para saber do que o aluno precisa;
- Registrar no inventário é importante para ajudar na elaboração de estratégias e ter um instrumento para acompanhamento do programa, pois este irá auxiliar na organização das estratégias em colaboração com a família, além de servir para avaliação do próximo passo ou no caso da transição de idades de criança para jovens, de jovens para adultos;
- Outros aspectos importantes são as preocupações da família e suas prioridades. Quais são as recomendações dos profissionais que trabalham com esse aluno para orientar a família e realizar um trabalho em conjunto, principalmente, no que se refere à comunicação e o desenvolvimento da linguagem.

² Anotações realizadas durante Curso de Deficiência Múltipla, em 2008, ministrado pelas professoras Isabel Amaral e Clarisse Nunes – Projeto Hilton Perkins.

Assim, também é fundamental levantar o repertório de comunicação da pessoa com deficiência.

O que considerar para o processo de aprendizagem do aluno com surdocegueira:

a) Como o aluno interage com o seu ambiente:

- Quais as estratégias que o aluno usa para explorar seu ambiente;
- Que tipo de objeto observa e explora;
- Que reações manifesta;
- Que tipo de curiosidade tem;
- Como é que o aluno comunica vontades, desejos e necessidades;
- Se apresentar problemas motores, como interage no ambiente;
- Como a família favorece a interação dele, no ambiente domiciliar e na comunidade;

- Se o aluno tem algum comportamento que interfira com a aprendizagem (descrever o comportamento). Quando e o que ocorre? Com que frequência? O que o aluno obtém com esse comportamento?

- Que tipo de atitude positiva é mais eficiente para esse aluno (como por exemplo: sono, comida, brinquedo preferido, luz, música, toque, movimento vestibular, girar, pular);

- Como o aluno reage aos recursos: óculos, cadeira de rodas, aparelho auditivo, andador, entre outros.

b) Como o aluno recebe e processa informações:

- Quais são as melhores condições para o aluno aprender? Período de maior atenção (manhã, tarde);

- Como o aluno processa a informação e qual é seu sentido de preferência – tátil, auditivo, olfativo, visual e cinestésico ou combinação de dois ou mais sentidos;

- O tempo de processamento de informação do aluno em diferentes situações;

- Como o aluno responde, em ambientes familiares e ambientes desconhecidos, e de quanto tempo precisa para se adaptar aos novos ambientes;

- A generalização de habilidades pode ser muito difícil para alguns alunos. Nesse sentido, é importante conhecer se o aluno é capaz de generalizar habilidades em novas situações e com novos objetos.

- Quais os posicionamentos que ajudam a pessoa com deficiência a ser mais eficaz na realização das atividades específicas. Esses posicionamentos devem ser alterados? Existem algumas posições que devem ser evitadas? Quais?

- Condições do ambiente: há iluminação adequada, referências que antecipam uma rota ou pistas que favorecem o aprendizado do dia-a-dia.

c) Como é a atenção do aluno:

- Quando está atento, responde? Em que condições, com quem e em que atividades? Por quanto tempo consegue prestar atenção nessa tarefa? Fica atento num único tipo de atividade? Em que período do dia se mostra mais atento? Com as condições de luz? Quais características sensoriais da atividade o aluno elege?

- Como se consegue ter melhor a atenção do aluno: contato visual, gestos, sons, tato, fala, ajuda física ou a combinação de alguns desses itens?

- O aluno se distrai com: sons que ocorrem à sua volta, a intensidade da iluminação, a disposição do espaço em que se desenvolve a atividade, com estímulos visuais, auditivos, táteis ou do excesso desses estímulos? Em que situações isso acontece?

- Nesses casos, como retomar a sua atenção para o que estava fazendo?

- Como o aluno usa a visão e ou audição, em diferentes situações e atividades?

d) Que tipo de ajuda é mais eficaz para o aluno:

- Para aprender um novo comportamento ou na mudança de atividades precisa de recursos: táteis, visuais, gestuais, auditivas, fala e outros.

Segundo Miles (1998, p. 3),

[...] uma pessoa que não possa ver ou ouvir ou quem tem um resíduo destes sentidos, deve receber alguma forma de compensar a falta de informações que estes sentidos habitualmente fornecem. Nas palavras de Harlan Lane, deve dar à pessoa um “estímulo de modulação apropriada”.

O mesmo autor comenta ainda que, com muita frequência, as mãos de uma pessoa com surdocegueira têm que assumir um papel adicional: elas, por exemplo, além de ser usadas como ferramentas (como para todo mundo que faz uso das mãos), assumem a função dos órgãos sensoriais (são utilizadas para compensar sua deficiência de visão e audição) e precisam igualmente se tornar a voz, ou o primeiro meio de expressão de forma primária.

A língua dos sinais e gestos são, com frequência, a principal via de comunicação expressiva de pessoas com surdocegueira, mas, para tanto, as tarefas das mãos devem ser refinadas numa forma especial, capazes de expressar coisas tais como: tom, nuance de sentimento, ênfase de significado e, adicionalmente, capazes de formar palavras.

Como as mãos de uma pessoa com surdocegueira são tão importantes, ao funcionarem como ferramentas, órgãos sensoriais e voz, é crucial que professores, pais, e amigos das pessoas com surdocegueira fiquem especialmente sensíveis a elas (mãos).

Familiares, professores e amigos devem aprender a ler as mãos das pessoas com surdocegueira e a interagir com estas, de maneira que assegurem o seu melhor desenvolvimento e comunicação. Devem aprender como apresentar informações que sejam acessíveis às mãos, pois esta é, com frequência, a forma como a pessoa com surdocegueira receberá a informação.

Os familiares e profissionais devem “falar a linguagem das mãos para as mãos”, e “ler a linguagem das mãos pelas mãos”.

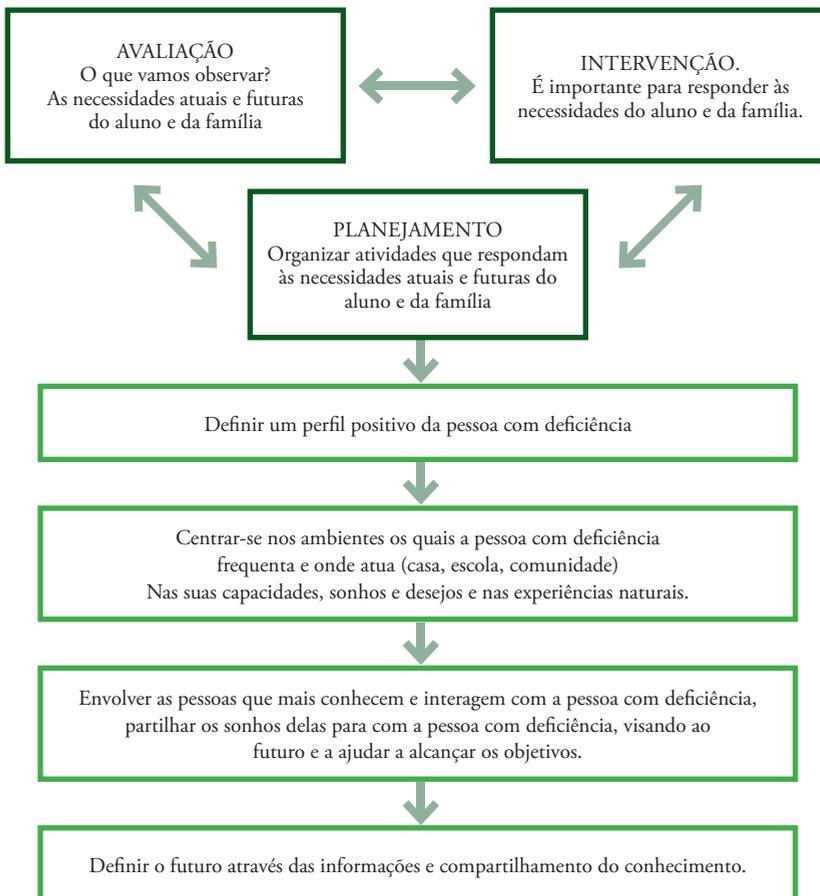
Para realizar adequadamente essas funções, é importante compreender qual o papel das mãos e como elas exercem seu papel no desenvolvimento típico das pessoas e, nesse caso, no desenvolvimento das pessoas com deficiências visuais e das pessoas com deficiências auditivas e surdez.

Tal compreensão ajudará os professores, pais e amigos a interagir do modo mais adequado possível, para facilitar o desenvolvimento das mãos de pessoas com surdocegueira.

Mão sobre mão: a mão do professor é colocada em cima da mão do aluno, de forma a orientar o seu movimento, o professor tem o controle da situação.

Mão sob mão: a mão do professor é colocada em baixo da mão do aluno, de modo a orientar o seu movimento, mas não a controla, convida a pessoa com deficiência a explorar com segurança.

Quais são as considerações para realizar o planeamento da intervenção?



Fonte: Maia (2009). Curso de Formação de Equipes Colaborativas-Projeto Ahimsa/Perkins Lavelle.

O professor e a família são os principais implementadores da educação dos indivíduos com deficiência. A família é parte integrante da equipe e deve ser a mais ativa possível, no processo educativo. Eles não se sentirão sós, quando todos os elementos da equipe escolar partilham desse processo educacional.

A pessoa com deficiência aprende mais eficazmente, quando a aprendizagem é integrada nas atividades de vida diária. O sucesso nessa aprendizagem depende da parceria entre professor e a família, por isso, é imprescindível a sua colaboração e de profissionais das diversas áreas, em uma abordagem colaborativa e funcional.

Por abordagem colaborativa³, entendemos que

[...] é ligada a uma programação educacional de pessoas com deficiência múltipla sensorial e surdocegueira. Ela centra suas ações nas necessidades e nos valores das famílias e da pessoa com deficiência, visando qualidade de vida. (NUNES, 2008).

Por abordagem funcional, compreendemos que se centra nas necessidades atuais e futuras das pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial, objetivando autonomia e independência nas realizações das atividades no dia-a-dia (AHIMSA, 2004).

O professor e a família devem procurar oferecer condições para que a pessoa com deficiência seja o mais independente possível, nos ambientes onde se encontra inserida. Para algumas pessoas com deficiência, isso só é viável com o auxílio de equipamentos específicos. Exemplo: cadeira de rodas, sistemas alternativos de comunicação e outros. É, também, necessária muita criatividade e tolerância para ensinar-lhes as atividades de vida diária, mesmo que seja uma pequena parte destas.

O professor precisa criar oportunidades de sucesso para o aluno, evitando situações de frustração. É muito importante que o aluno consiga completar a atividade segundo suas possibilidades.

De acordo com Jong e Zambone (1997), o currículo deve ser individualizado para cada aluno e, portanto, baseado em seus interesses particulares e preferências, acomodando capacidades e necessidades individuais.

³ Anotações realizadas durante Curso de Deficiência Múltipla, em 2008, ministrado pelas professoras Isabel Amaral e Clarisse Nunes – Projeto Hilton Perkins.

1) O professor deverá:

- Ter consciência da individualidade da pessoa com deficiência, proporcionando a ela que participe, dentro das suas possibilidades de entendimento, da discussão sobre assuntos relacionados à sua educação;
- Oferecer à pessoa com deficiência oportunidades de experimentar alguns riscos naturais, deixando-a fazer coisas por si própria;
- Selecionar materiais e atividades adequadas à idade cronológica da pessoa com deficiência, mesmo que esta funcione em níveis mais elementares, em termos de desenvolvimento;
- Ter uma visão positiva sobre a educação das pessoas surdocegas e múltiplas deficientes sensoriais;
- Esclarecer o aluno quando uma atitude ou uma tarefa não é adequada. Colocar limites é prepará-lo para a vida social. Nesse sentido, é relevante elogiar-lo, quando realiza as atividades propostas com êxito.

2) Ambiente de aprendizagem

- O professor deve proporcionar um ambiente no qual o aluno possa ser ativo, promovendo o seu aprendizado, ou seja, ambientes que convidem e instiguem respostas;
- Que envolva o aluno numa aprendizagem ativa, levando-o a ter controle sobre seu ambiente e que possa começar a se interessar pelo mundo a sua volta;
- Em uma abordagem multissensorial, na qual todos os sentidos deverão ser estimulados, de uma forma que incorporem uma intervenção integrada, encorajando a pessoa com deficiência a explorar o mundo a sua volta;
- Que priorize habilidades funcionais. Estas são fundamentais para alunos com surdocegueira, dada a idade e as dificuldades que podem apresentar, na generalização de comportamentos. Quanto mais funcional for o programa, maiores serão as possibilidades de êxito do aluno, pois mais facilmente compreenderá o seu significado. As habilidades funcionais devem ser ensinadas em situações naturais e contextualizadas;

- Que proponha experiências concretas que permitam ao aluno ter sucesso, devendo as atividades ser adequadas as suas capacidades e interesse. Para tanto, utilizar objetos reais para compreender os conceitos básicos, fundamentados em fatos reais e significativos para o aluno; posteriormente, poderão ser utilizadas representações mais simbólicas, quando houver possibilidades;

- Que considere o tempo necessário para realização das experiências. É necessário repetir várias vezes, para possibilitar a compreensão e retenção da informação. É a memória que nos possibilita imaginar que podemos voltar a fazer a mesma coisa várias vezes. Devido a isso, as experiências devem ser significativas, em quantidade suficiente para que o aluno tenha oportunidade de praticá-las.

3) Criar um ambiente que estimule o desenvolvimento do aluno.

- A estruturação de um ambiente físico, de modo que o aluno possa desenvolver todo o seu potencial, é importante. Ao preparar um espaço, considere fatores como: iluminação, acústica, disposição física de materiais e equipamentos. Alguns alunos necessitam de previsibilidade nas suas rotinas para compreender o mundo.

- É essencial preparar uma rotina, na qual as expectativas sejam claras e consistentes, mas também é necessário que sejam flexíveis e aprendam a adaptar-se às mudanças que ocorrem no mundo.

4) Centrar-se nos interesses do aluno

- Por meio da observação, o professor poderá conhecer as preferências e interesses particulares de seu aluno, em diferentes atividades, e suas preferências por determinados objetos, de sorte a estruturar o seu dia-a-dia, selecionar o vocabulário, reforçar e compreender o que o aluno quer;

- Respeitar o tempo do aluno na elaboração de suas respostas; no processo de focalizar sua atenção e de explorar os materiais, somente depois da exploração do aluno é que o professor irá explicar como será

desenvolvida a atividade. Os alunos precisam de tempo para dar sentido ao que acontece a sua volta. As mudanças de materiais e recursos, a alteração da sequência das atividades e da rotina diária, a reorganização da disposição de mobiliário são ações que devem ser realizadas gradualmente, para que o aluno não fique confuso.

5) Conhecer a história médica do aluno

- É importante ter acesso às informações e recomendações médicas, antes de começar a intervenção com o aluno. As informações poderão contribuir com a elaboração do programa de ensino para o aluno.

6) Adaptações necessárias

- Conhecer as necessidades físicas do aluno é um trabalho essencial. O aluno com surdocegueira que apresenta dificuldades no desenvolvimento motor e cognitivo tem afetada diretamente a sua capacidade para explorar o ambiente. O professor poderá fazer adaptações nos objetos, brinquedos, para que o aluno tenha acesso.

ÁREAS ENFATIZADAS NO TRABALHO PEDAGÓGICO

ATIVIDADES DE VIDA AUTÔNOMA E SOCIAL (AVAS)

As Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS) são atividades funcionais que auxiliarão o aluno com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial a alcançar a maior independência possível, nos diferentes meios em que vive. As AVAS serão trabalhadas no currículo funcional, com o objetivo de desenvolver as habilidades e capacidades de tais alunos.

Jong e Zambone (1997) editaram *Currículos do Modelo Funcional ICEVI – Bartimeus* para pessoas com deficiências e jovens com múltiplas deficiências, em parceria com uma equipe de profissionais. Nessa publicação, listaram, como exemplo, 50 atividades funcionais que podem fazer parte de um currículo funcional. Essas atividades estão divididas em cinco áreas funcionais, a saber:

Área de autoajuda: habilidades para comer e beber, tomar banho, cuidados pessoais, vestir-se e usar o vaso sanitário;

Área comunitária: fazendo compras, participando de festivais e eventos especiais e utilizando instalações comunitárias;

Áreas escolares/vocacional: frequentando a escola local e atividades vocacionais;

Área de recreação e lazer: inclui atividades desde o brincar e ouvir música sozinha, até o ir ao cinema ou piscina pública, entre outras;

Área doméstica: inclui atividades como: cuidados com animais domésticos, organizar a casa e cuidados de jardinagem, entre outras.

Autores como Wiley (2001), Hatlen (2004), Lavigne e Moss (2006) e profissionais que trabalham com educação de pessoas com surdocegueira, deficiência múltipla sensorial e deficiência visual destacam a importância das atividades de vida autônoma e social para o desenvolvimento e autonomia dessas pessoas, principalmente na idade adulta. Nessa fase da vida, é oportuno que esses indivíduos possam fazer escolhas sobre as atividades que querem desenvolver em seu cotidiano. Esse processo é uma aprendizagem que deve ocorrer ao longo de sua infância e adolescência.

Hatlen (2004 apud LAVIGNE; MOSS, 2006, p. 1) define as atividades de vida autônoma e social (AVAS) também nomeadas como atividades de vida independente:

Todas as tarefas e funções que as pessoas realizam, de acordo com sua capacidade, com a finalidade de viver da forma mais independente possível. Essas necessidades curriculares são variadas, e incluem habilidades de higiene pessoal, preparação de alimentos, administração do dinheiro, verificação do tempo, organização, etc.

De acordo com o MEC/SEESP (2006), as orientações sobre atividades de vida autônoma e social para educadores de pessoas deficientes visuais são:

Proporcionar oportunidades educativas funcionais que habilitem o aluno com deficiência visual a desenvolver, de forma independente, seu auto-cuidado e demais tarefas no ambiente doméstico, promovendo seu bem-estar social, na escola e na comunidade. (BRASIL, 2006, p. 86).

Seus objetivos específicos, conforme o MEC/SEESP (BRASIL, 2006, p. 86-87), são:

- Favorecer a aquisição de hábitos salutarres na alimentação, na higiene, na saúde e no vestuário;
- Observar as formas que o aluno utiliza para perceber e interagir com o meio, ampliando-as e enriquecendo-as;
- Proporcionar ao aluno segurança e confiança pela utilização integrada dos sentidos remanescentes;
- Favorecer a aquisição de conceitos e pistas espaço-temporais e relações causais, para o domínio e a organização do meio;
- Estimular atitudes, habilidades e técnicas para o desenvolvimento de atividades na vida prática;
- Estabelecer rotina diária na manutenção, ordem e limpeza da casa, escola ou escritório;
- Orientar quanto a posturas, gestos e comunicação social;
- Desenvolver habilidades da vida doméstica: culinária, jardinagem, domínio de equipamentos, artesanato, pequenos consertos, atividades artísticas etc.;
- Orientar quanto à adequação social, etiquetas, boas maneiras no trato diário em restaurantes, festas, eventos públicos e outros;
- Propiciar vivências em atividades esportivas, lúdicas e recreativas.

As pessoas com deficiências que não apresentam deficiências sensoriais, mais precisamente deficiência visual (cegueira ou baixa visão), irão aprender de forma natural, por meio da observação do seu ambiente, da imitação procedimentos e comportamentos. Por outro lado, uma pessoa com deficiência, no caso, uma pessoa que nasce com uma deficiência visual, não terá essa oportunidade de observação do seu meio. Essa pessoa apresentará dificuldades em aprender, de maneira natural, atividades simples como se alimentar em uma mesa com garfo e faca, pentear os cabelos, vestir-se de maneira adequada, comportar-se adequadamente em ambientes variados e demais atividades de seu cotidiano.

As dificuldades serão maiores para uma pessoa com surdocegueira, por apresentar perda de visão e audição concomitantes, já que não poderá seguir as orientações auditivas dadas por outros, assim como para a pessoa com deficiência múltipla sensorial, que apresenta grandes dificuldades para interagir com o seu meio.

ÁREA DE RECREAÇÃO E LAZER

É importante desenvolver atividades na comunidade escolar e na comunidade em geral, como participação em parques, praças, *playground*, entre outros.

Pode-se trabalhar com as famílias atividades tais como: contar histórias ou adaptar jogos para a pessoa com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla.

FUNÇÕES SOCIAIS DA LEITURA E ESCRITA

- Adquirir e transmitir conhecimentos e informações: livros, jornais, rótulos no ambiente, sinais nas ruas, anúncios, revistas, entre outros;

- Organizar e apoiar o desenvolvimento da memória, como, por exemplo: calendário, lista de compras, etiquetas diários;

- Ingressar no mundo da fantasia por meio de novelas, revistas, histórias, entre outros;

- Expressão Pessoal: registros, diários, poesias. Diversão: jogos e computadores, revista, mensagem de texto, entre outros;

Solução de problemas ou planejamento, como, por exemplo: fluxograma e problemas matemáticos;

- Negociações Financeiras: dinheiro, bilhetes, cheques, entre outros;

- Criar e manter relações: carta, mensagem pelo correio ou via internet;

- Controlar emoções como, por exemplo: ler mensagens de autoajuda;

- Transmitir e entender instruções: receitas, mapas, entre outros;

- Entender anúncios: anúncios de filmes, produtos de supermercado, entre outros.

- Divulgação de serviços para vendas de produtos, como, por exemplo: jornais de supermercado;

- Assinalar lugares e coisas, como placas de ruas, pacotes, entre outros;

- Dar e receber inspiração, por exemplo: ouvir mensagens, ler cartões de mensagens e frases célebres.

CONDIÇÕES NECESSÁRIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

- Oportunidades para observar e participar de todas as atividades da vida diária;
- Oportunidade para desenvolver diferentes formas de comunicação;
- Conhecimento de diferentes ambientes;
- Diferentes parceiros de comunicação;
- Participação em programas sociais.

Dada a especificidade do trabalho com alunos com surdocegueira e deficiência múltipla, é essencial a atuação do professor em parceria com familiares e demais profissionais envolvidos. Tal atuação visa a desenvolver as habilidades, potencialidades e independência para uma melhor qualidade de vida.

Com o presente texto, espera-se ter contribuído com orientações para que os alunos com surdocegueira e/ou com deficiência múltipla tenham suas necessidades apoiadas e adequadas.

REFERÊNCIAS

- AHIMSA – Associação Educacional para Múltipla Deficiência. *Curso Currículo Funcional da Prefeitura de São Bernardo do Campo para profissionais da rede de Educação Especial*. 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação Infantil. Saberes e práticas da inclusão. Dificuldades Acentuadas de Aprendizagem. Deficiência Múltipla*. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>. Acesso em: 04 de out. de 2011.
- GRUPO BRASIL de Apoio ao Surdocego e ao múltiplo deficiente sensorial. *Síndrome de Usher*. São Paulo, 2005 (Série: Surdocegueira e deficiência múltipla sensorial) - folder.
- HATLEN, P. *El impacto de la alfabetización en el currículum central expandido*. 2004. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/seehear/spring04/impact-span.htm>. Acesso em: 08 de ag. de 2011.
- JONG, C.G.A.; ZAMBONE, A.M. *Currículos do modelo funcional ICEVI – BARTIMEUS para crianças e jovens com múltipla deficiência*. 1997. Tradução: Marcus Vinícius Degani Góes. Projeto Horizonte – Ahimsa/Hilton Perkins. São Paulo: ICEVI, jun/2001.
- LAGATI S. “Deaf-Blind” or “Deafblind” International Perspectives on Terminology. *Journal of Visual Impairment & Blindness*. 1995 May-Jun. Tradução Laura Lebre Ancilotto – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002. Disponível em: http://www.ahimsa.org.br/centro_de_recursos/projeto_horizonte/SURDOCEGO_OU_SURDO_CEGO.pdf. Acesso em: 10 de set. 2011.
- LAVIGNE, E., MOSS, K. *Se requiere un equipo para enseñar habilidades de vida independiente*. 2006. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/seehear/fall06/team-span.htm>. Acesso em: 5 jul. de 2011.
- McINNES, J., TREFFRY, J.J. *Deaf-Blind infants and children: a developmental guide*. Toronto: University of Toronto Press, 1982.
- McINNES J.M. Deafblindness: a unique disability. In: McINNES J.M. *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Canadá: University of Toronto Press Incorporated. 1999. p. 03-32.
- MILES B. Falar a linguagem das mãos para as mãos. Projeto Horizonte. Programa Hilton Perkins da Escola Perkins para Cegos, Watertown, Mass. USA, 1998. Tradução Márcia Maurílio de Souza - ABRAPASCEM, Nairo Garcia Pinheiro - AHIMSA, Projeto Hilton Perkins - AHIMSA-2000.
- WILEY, D. *Planear y apoyar una vida más activa em casa*. 2001. Disponível em: <http://www.tsbvi.edu/seehear/fall01/planning-span.htm>. Acesso em: 20 set. de 2011.

CAPÍTULO 9

O ENSINO DA LEITURA DE GÊNEROS TEXTUAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

Claudia Regina Mosca Giroto

Maria Cecília Bonini Trenche

INTRODUÇÃO

Esse capítulo objetiva contribuir para o debate e para a reflexão sobre o ensino da leitura de estudantes surdos em ambiente escolar bilíngue, tendo por base os estudos de Bakhtin e Volochinov (1992) sobre a filosofia da linguagem, e de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) acerca da metodologia do ensino de gêneros textuais proposta na modalidade oral e escrita.

Parte-se da concepção de leitura como um processo ativo, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos com base nas relações dialógicas estabelecidas entre autor e leitor, entre leitor e texto e

entre os múltiplos enunciados, as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto (LODI, 2006).

Os discursos, em geral, são considerados objetos de aprendizagem e instrumentos a serviço da aprendizagem, mas raramente são abordados como objetos de ensino nos estudos e/ou reflexões na área da surdez. Propõe-se a abordagem do gênero como “[...] um megainstrumento que fornece suporte para atividades nas situações de comunicação, tornando-se uma referência para os aprendizes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75). A defesa do uso do gênero como instrumento ancora-se na compreensão de que sua materialidade constitui-se em ferramenta capaz de orientar as práticas pedagógicas de ensino da leitura voltadas às demandas e às necessidades de estudantes surdos inseridos em contextos educacionais.

A abordagem bilíngue, balizada na perspectiva socioantropológica, defende que os surdos são capazes de se apropriar dos objetos culturais do mundo, com base no uso da língua gestovisual e atribuir significado ao que leem. Devem ser reconhecidos como um grupo linguístico e cultural minoritário, distinto da comunidade ouvinte. A abordagem é contrária à imposição da oralidade como única forma de possibilitar o desenvolvimento educacional aos surdos e concebe a surdez como uma diferença – que, por definição e essência, constitui as suas representações em matizes de significações linguísticas, políticas e pedagógicas (SKLIAR, 1998).

A VISÃO DE LEITURA NA ÁREA DA SURDEZ

O emprego de práticas pedagógicas distantes dos usos sociais da linguagem reduz o desenvolvimento da língua materna ao ensino de gramática e de vocabulário. Consequentemente, o currículo escolar fica restrito ao planejamento das atividades da leitura desvinculada do interesse dos alunos, em que o uso exclusivo do livro didático e o exercício da verbalização do texto escrito tornam-se atitudes constantes em sala de aula. Por conseguinte, ao desprezar as múltiplas configurações textuais de se ler em sociedade, a leitura tem se caracterizado enfadonha e destituída de sentido para a maioria dos alunos que nela se inserem (SILVA, 1998).

O ensino da leitura na educação dos surdos não tem sido diferente das condições anteriormente mencionadas. De modo geral, as pesquisas

revelam práticas pedagógicas orientadas para a simplificação e o controle no uso das estruturas sintáticas, com o objetivo de facilitar a apropriação da língua portuguesa para os surdos (FRIÁES, 1999; FRAGOSO, 2000; PEREIRA, 2009). O princípio da facilitação no ensino da língua vincula-se à imagem de um interlocutor incapaz de operar com a linguagem. Como consequência a esse modo de ensinar, poucos surdos conseguem grau de autonomia no uso da língua portuguesa nas modalidades lida e/ou escrita, esquivando-se dos eventos de letramento propostos na/pela escola (LANE; HOFFMEISTER; BAHAN, 1996; BERBERIAN; MASSI, 2006; FERNANDES, 2006; SILVA; BITTENCOUT; GESUELI, 2012).

Silva (2001) ao abordar sobre o letramento do aluno surdo no contexto educacional inclusivo, afirma que mesmo que seja implantado um currículo em Libras e uma pedagogia centrada no ensino da leitura e escrita, tendo como segunda língua o português, a escola não poderá desconsiderar que o movimento de opção de uma língua, no sistema educacional, pode ocasionar uma série de tensões, principalmente por se tratar de um grupo majoritário de ouvintes e de outro grupo minoritário, daqueles que não ouvem. Ao defender que se cumpra uma educação bilíngue, destacará que o surdo tenha um currículo em Libras e uma pedagogia centrada no ensino da escrita, no caso dos surdos brasileiros, o português.

O modo de entender a educação dos surdos por intermédio de um viés logocêntrico¹ parte de práticas pedagógicas em que o resultado é o efeito de um discurso dominante das concepções pedagógicas de ouvintes, podendo provocar:

[...] uma rede de lutas e de conflitos social e educacional e um afastamento curricular relacionado à técnica e metodologias, por conta da ambiguidade existente nos textos dos surdos. O que a escola discute atualmente, por meio de seu currículo, é como se organizam os saberes e o conhecimento dentro do espaço escolar para se ter uma educação de qualidade. Mas para que estas questões passem a ser legítimas, é necessário ir além delas, olhando o currículo não apenas como organização de conteúdos, pois a educação não é politicamente opaca, e nem neutra em seus valores. Com o olhar mais atento, verifica-se que

¹ Em seu estudo, Silva (2001) complementarmente que o viés logocêntrico refere-se à sobreposição da ideologia oralista na educação dos surdos baseado no princípio da igualdade de oportunidades e na defesa dos padrões da normalidade. Nessas discussões, acrescenta-se ao debate a proposição de um currículo hegemônico que desconsidera as especificidades dos que nela circulam, como no caso do surdo, a sua própria condição de não ouvinte e utilizar uma língua gestovisual.

o currículo é uma arena de lutas, conflitos na compreensão do papel da escola em uma sociedade fragmentada do ponto de vista racial, étnico e linguístico. É preciso, nesse contexto assumir uma perspectiva sociolinguística/antropológica na educação dos surdos, dentro da instituição escolar, considerando a condição bilíngue do aluno surdo. (SILVA, 2001, p. 21).

Em outros termos aponta ainda que tais inconsistências exigirão, dos dirigentes escolares, uma revisão no sistema educacional partir da participação do próprio surdo nas decisões do projeto político pedagógico da escola. [...] “Tais inconsistências reivindicam uma revisão educacional, que trace uma nova visão curricular com base no próprio surdo”. (SILVA, 2001, p. 20).

Outros autores da área da surdez (SKLIAR, 1998; LACERDA, 2009) adicionam a esse debate o argumento de que a inclusão do aluno surdo em sala de aula comum não poderá ser norteadada pelo princípio de igualdade em relação ao ouvinte, mas, sim, pelo direito ao reconhecimento de suas diferenças socioculturais, nas quais o ensino ancore-se em fundamentos linguísticos, pedagógicos, políticos, históricos, implícitos nas novas definições e representações sobre a surdez.

Portanto, para que a educação bilíngue seja efetivada na escola inclusiva, há que se fazer profundas mudanças em sua organização que considerem desde a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais, aquisição de materiais adaptados, até a construção de um novo projeto político-pedagógico, que atenda as especificidades linguísticas, culturais e pedagógicas dos surdos.

Análogo às considerações mencionadas, Giroto, Poker e Omote (2012) destacam o papel do professor especializado na materialização da educação inclusiva. Ao articular diferentes conhecimentos e apoios específicos que visam o processo de aprendizagem de alunos, em sala de aula comum, apontam a importância do trabalho colaborativo, que leva em consideração a diversidade do seu alunado, o que pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de ensino para todos os alunos.

Mesmo ciente de que as necessidades especiais dos surdos ainda estão distantes de serem contempladas no sistema de ensino comum,

acredita-se que a escola poderá se tornar inclusiva quando avançar em passos firmes em direção às questões aqui pontuadas.

Pode-se efetivamente concordar com as ideias de Omote (1999, p. 9), quando afirma:

Qualquer que seja o nome utilizado – normalização, integração ou inclusão – na realidade, o que se pretende é, certamente, construir uma sociedade capaz de oferecer a todos os seus cidadãos condições de existência plena e digna, independentemente de suas posses, antecedentes culturais e étnicos, credo religioso, ideologia, idade e gênero, condições incapacitadoras, etc. Essa sociedade inclusiva não pode ser construída ignorando-se a infinidade de diferenças que as pessoas apresentam uma em relação as outras. Muitas dessas diferenças implicam inevitavelmente capacidades diferenciadas e, em alguns casos, limitações acentuadas em algumas delas, comprometendo visível e indelevelmente o desempenho de algumas pessoas. Muitas dessas diferenças requerem tratamento diferenciado, para que às oportunidades sejam efetivamente equivalentes para as mais variadas pessoas ou, na sua impossibilidade, seja reduzida a situação de desvantagem tanto quanto as limitações específicas permitirem.

Do mesmo modo, tem razão Bueno (1998) ao enfatizar que, para ultrapassar as discussões sobre os problemas de escolarização dos surdos aqui mencionados, estas não podem continuar restringindo-se à defesa do uso desta ou daquela língua, ou da abordagem educacional a ser adotada. É necessário, portanto, levar em consideração as questões que envolvem a surdez e o multiculturalismo², na cultura surda.

Atualmente, poucas pesquisas têm se interessado em analisar a formação de leitores surdos em sala de aula comum, pois alegam, entre outros fatores, a falta de adequação do sistema de ensino, para compreender e atender as suas necessidades especiais, desconsiderando a importância da língua de sinais em tal processo.

Agindo dessa maneira, parte dos pesquisadores que atuam com a temática da surdez parece não ter em mente que o movimento de transformação da sociedade (escola, família, igreja, etc.) é lento e gradativo e que nele estão implícitas relações de luta e poder. Saber que a escolha da possibilidade de uso de uma língua, em detrimento de outra, perpassa por

² Para saber mais sobre o conceito de multiculturalismo, ver a obra de Bueno (1998).

movimentos de tensões e conflitos, torna-se um campo profícuo para o debate sobre letramento e surdez, na escola. Analisar como os surdos estão se apropriando da leitura em sala de aula (comum ou especial) não significa aqui reforçar os velhos paradigmas sobre a educação e surdez (visão clínica-patológica), ao contrário, respeitar aqueles que se inserem no processo de transição do sistema educacional de ensino vem sendo mais um desafio para os profissionais que defendem a educação inclusiva.

Como primeiro passo nessa longa jornada, considera-se imperativa a organização de projetos político-pedagógicos que reconheçam as necessidades educacionais do público da educação especial (BRASIL, 2007). Entender os problemas educacionais dessa população, a partir das poucas oportunidades participativas em eventos de letramentos nos grupos mais privilegiados, parece ser prática necessária na superação das desigualdades impostas em nossa sociedade. Assim, a formação integral e o exercício da cidadania para os surdos passariam, também, pela apropriação da leitura como ferramenta cultural e social de linguagem.

A LÍNGUA COMO CONSTITUTIVA DO SUJEITO E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LEITURA

Existe abundante literatura sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita do português para crianças surdas, como segunda língua – L2 (GOÉS, 1999; GESUELI; KAUCHAKJE; SILVA, 2003; LODI, 1996, 2002, 2004, 2006; TRENCHÉ; BALIEIRO, 2006; GARINELLO, 2006; SANTANA, 2007; LACERDA; LODI, 2009; LACERDA, 2009; MARTINS; GIROTO, 2008, 2010; GUARINELO et al., 2012). Em geral, esses estudos referem que, diferentemente dos alunos ouvintes, é possível notar que os surdos iniciarão o processo formal de alfabetização a partir de precárias experiências no uso da língua oral e/ou gesto-visual. Tal fato parece constantemente aquecer o debate na área da surdez, que revela um número significativo de surdos que chegam à escola com pouco conhecimento de mundo e restrito repertório de experiências discursivas que os levem ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores (SANTANA, 2007; GUARINELLO, 2006; LACERDA, 2009; BOSCO; MARTINS; GIROTO, 2012; BOSCO; MARTINS, 2012).

Diferentemente desta situação, surdos, filhos de pais surdos, parecem enfrentar o processo de escolarização, a partir do uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, em condições de letramento mais satisfatórias (GUARINELLO, 2006). Para os defensores da abordagem bilíngue para a educação dos surdos, a Libras é concebida como a forma mais eficaz no estabelecimento de trocas discursivas no mundo letrado, sendo a língua portuguesa enfatizada como L2 (LODI, 2004, 2006; LODI, LACERDA, 2009; GESUELI, KAUCHAKJE, SILVA, 2001; GESUELI, 2004; SANTANA, 2007; LACERDA; BERNADINHO, 2009; PEREIRA, 2009; MARTINS; GIROTO, 2008, 2010a, 2010b; GUARINELLO *et al*, 2012).

De acordo com Martins (2011), se o aluno surdo tiver oportunidades de mediar situações significativas de constituição de linguagem que envolvem atividades de leitura e o planejamento educacional orientar-se para suas potencialidades e não para suas deficiências, suas chances de se constituir leitor se multiplicarão, à medida que as situações de aprendizagem possibilitem que ela se constitua como interlocutor/ator.

Para que o aluno surdo possa fazer uso social e cultural da leitura como uma ferramenta de linguagem, ele precisará da mediação de um parceiro mais experiente, no caso aqui enfatizado – o professor. É esse profissional quem exercerá um papel fundamental nesse processo, uma vez que é responsável pelo planejamento das atividades de leitura e pelo oferecimento de oportunidades significativas para a criança interagir com o texto em sala de aula, ampliando seus conhecimentos sobre o mundo (MARTINS, 2011). As teses defendidas pelas autoras desse capítulo sustentam-se no aporte teórico que será apresentado a seguir.

Os postulados neovygotskinianos (LEONTIEV, 1978; LÚRIA, 1986; VIGOSTKI; LURIA; LEONTIEV, 2003) sustentam a ideia de que é pela linguagem que o homem constrói a representação da realidade em que vive e destacam o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Para os autores a linguagem assume a função principal de transformar a realidade, sendo esta transformada pelo homem que age *no e sobre* o mundo e que se apropria dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

Com base no materialismo dialético, conforme Vigostki (2001)³, é possível compreender como as condições sociais e as interações humanas afetam o desenvolvimento das funções cognitivas. Para o autor, as funções psicológicas superiores são estabelecidas, inicialmente, no plano social, por meio da interação entre as pessoas (processo interpsicológico), para posteriormente se tornarem internalizadas, no plano psicológico (processo intrapsicológico). Destaca-se em sua teoria o conceito de internalização como sendo a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação, por parte do sujeito, do significado dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. Não se trata da internalização de cópias dos objetos reais, mas de suas significações, o que permite a operação com os signos, na qual a linguagem constitui-se na instância de internalização por excelência.

Smolka (2000), ao discutir o conceito de internalização na teoria histórico-cultural, afirma que esta pode ser caracterizada como um construto teórico central no âmbito da perspectiva histórico-cultural, pois possibilita ver o processo de desenvolvimento e a aprendizagem humana como incorporação da cultura, como domínio dos modos culturais de agir, pensar, de se relacionar com outros e consigo mesmo. Ao conceitualizar a internalização, subsidiada pela teoria histórico-cultural, Smolka (2000) afirma ser perfeitamente possível utilizá-la como sinônimo de apropriação, uma vez que tal conceito implica supor algo que o indivíduo toma “de fora” (de algum lugar) e de alguém (um outro). Embora seu estudo revele que o termo apropriação está impregnado de outras implicações conceituais importantes, ele ganhará relevância quando embasados no materialismo dialético. Dentre os diversos usos do termo, em muitos campos, a autora destacará, na psicologia, os trabalhos de Leontiev e Bakhtin, os quais buscam modos diferentes para conceber e explicar as relações entre signo e ação e investigar as relações entre significado e sentido, linguagem e significação. Para ela, o termo apropriação refere-se

[...] a modos de tornar próprio, de tornar seu; também, tornar adequado, pertinente, aos valores e normas socialmente estabelecidos. Mas ainda

³ A escrita do nome deste autor aparece de diferentes maneiras na literatura que envolve a produção das suas obras no Brasil, dependendo do idioma de publicação. Nesse texto, será adotada a grafia Vigotski com o objetivo de padronizar a sua escrita em conformidade com a obra consultada (VIGOSTKI, 2001) em relação às citações direta e/ou indireta do trabalho do autor.

há outro significado (frequentemente esquecido?), relacionado à noção elaborada por Marx e Engels, na qual o tornar próprio implica “fazer e usar instrumentos” numa transformação recíproca de sujeitos e objetos, constituindo modos particulares de trabalhar e produzir. Como apontado por esses autores “apropriação (das forças produtivas) é nada mais que o desenvolvimento das capacidades individuais correspondendo aos instrumentos materiais de produção” (MARX; ENGELS, 1984 apud SMOLKA, 2000, p. 28).

[...] o mais importante [...] é a noção de capacidades e possibilidades humanas relacionadas aos meios – instrumentos, modos – de produção. É essa noção de capacidades humanas relacionadas aos modos de produção que Vygotsky particularmente explora e desenvolve quando elabora a questão da mediação semiótica. (SMOLKA, 2000, p. 29).

Segundo Vigotski (2001), o desenvolvimento da linguagem segue sentido do exterior para o interior, do meio social para o indivíduo. Em outras palavras, pode-se dizer que é a linguagem que estrutura o pensamento e por meio dela organizamos nossas ações. A linguagem adquire, então, uma função de significação, no desenvolvimento cognitivo, reorganizando os processos que nele estão em andamento, à medida que sistematiza a experiência direta dos sujeitos. Ao afirmar que as funções psicológicas superiores aparecem inicialmente no plano intersíquico para depois surgirem no plano intrapsíquico, Vigotski (2001) ressalta o papel da linguagem no desenvolvimento humano. Inicialmente, o autor estabelece que as trocas interativas se dão fundamentalmente no plano verbal, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Isso significa que a linguagem possui, além da função comunicativa, a função de constituir o pensamento, com destaque ao uso do signo nesse processo.

Nessa perspectiva, o autor destacará o papel da palavra no desenvolvimento humano, como forma mais pura de interação social. O significado da palavra passa a ser concebido como amálgama estreita da unidade dialética entre o pensamento e a linguagem e como consequência da constituição da consciência e da subjetividade.

Em consonância com os postulados da teoria-histórico cultural, Bakhtin e Volochinov (1992) ressaltam que a palavra, além de ser instrumento da consciência, constitui-se num espaço privilegiado da criação ideológica.

Assim, pode-se dizer que o homem, ao apropriar-se dos meios externos, a partir do uso de elementos mediadores (signos e instrumentos), será capaz de transformar sua relação com a natureza e de dominar seu comportamento. Destacando a linguagem como instrumento privilegiado de apropriação do conhecimento, explicita que a sua constituição se dará na interação entre os seres, possibilitará a compreensão dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Dentre as diferentes formas de manifestação da linguagem (oral, escrita, gestual e outras), esse estudo destaca que a escola também deverá valorizar a leitura como objeto cultural que tem sua origem nas práticas sociais de escrita.

Sob tais premissas:

[...] a linguagem como um sistema comunicativo não é um dado *a priori* a ser descoberto ou reconstituído. Mesmo como código ou gramática, é de natureza intersubjetiva, não pertencendo ao indivíduo: ao mesmo tempo em que é parcialmente constituído e assumido como dado, precisa ser realizado concretamente em atos de comunicação para que se constitua como “real, possível e significativo” para determinados atores, em determinado lugar. (SIGNORINI, 1995, p. 175).

Assumir tal perspectiva significa reconhecer que os gêneros discursivos são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciado, presentes em cada esfera da atividade humana e sócio-historicamente construídos”, pois cada enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas sociais em que eles circulam e são criados (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992, p. 261). Esses autores defendem que a única forma de entender-se o fenômeno da linguagem humana é analisá-lo no cotidiano e na interação entre as pessoas. Ao se dedicarem ao estudo da *linguagem* e não da *língua*, tomam o enunciado como a unidade básica de suas pesquisas e não o código (signo). Em outras palavras, o código (signo) não existe por si só, pois para haver a significação será necessária a presença de um enunciador (quem fala, quem escreve) e de um receptor (quem ouve, quem lê). Um código dicionarizado não é enunciado e, para tornar-se um, deve ser empregado em um tempo determinado, ser produzido por um sujeito histórico e recebido por outro. O enunciado constitui-se a partir de dois aspectos distintos: de um lado, a materialidade técnica do

texto e, de outro, aquilo que escapa aos limites da língua, para ascender ao plano da linguagem.

Bakhtin e Volochinov (1992, p. 307) afirmam que:

[...] por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema correspondem no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (a sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história.

Koch (2003a, p. 12) refere que língua ganha materialidade nas [...] “condições de produção (tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução) que são constitutivas de sentido do enunciado: a enunciação vai determinar a que título aquilo que se diz é dito”. Em outras palavras, essa forma de conceber a língua está atrelada diretamente ao surgimento da *linguística do discurso*⁴, que tem como objeto de análise as manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sobre determinadas condições de produção, que podem se constituir em duas ou mais palavras ou de frases. Nesta nova área da linguística, defende-se a descrição e a explicação da “[...] (inter)ação humana por meio da linguagem, a capacidade que tem o ser humano de interagir socialmente por meio de uma língua, podendo esta se materializar nas mais diversas formas” (KOCH, 2003a, p. 10), nas modalidades verbais-auditivas e/ou gesto-visuais.

A esse respeito pode-se recorrer ao estudo de Jobim e Souza (1994, p. 99) para reiterar que o processo de constituição da linguagem não descarta a existência de regras naturais da língua, porém o seu domínio será limitado se tais regras forem utilizadas como único critério explicativo para sua existência e funcionamento. Ainda, referem que existem “[...] modos muito diferentes de falar, muitas linguagens refletindo a diversidade da experiência social”, pois o “[...] que constitui essas linguagens é algo extralinguístico, que ao trabalharmos a língua na sua relação com a ação

⁴ Grifos da autora (KOCH, 2003a).

humana e com a vida, não encontrou o modo adequado de registrar a língua como fenômeno social”.

À luz dos pressupostos da filosofia da linguagem, segundo Bakhtin e Volochinov (1992), Jobim e Souza (1994), Signorine (1995), Kock (2003a; 2003b) e Schnewly e Dolz (2004), a essência da materialidade da língua não se constitui por um sistema abstrato de formas linguísticas, pela enunciação individual isolada e nem pela produção articulada da fala. Ao contrário, esta deve ser concebida como um fenômeno social da interação verbal realizada por meio da enunciação, pois engendra a sua própria materialidade. Toda enunciação é, portanto, caracterizada como um diálogo que faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. “[...] Portanto não há um enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e os que sucederam; um enunciado é um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta” (JOBIM; SOUZA, 1994, p. 99).

Partindo dessa compreensão, a língua não é concebida como um código adquirido *a priori* ao desenvolvimento da criança, mas, sim, constituída nas interações sociais. Reconhecida como prática social de linguagem (FOUCAMBERT, 1997; 2004; CHARMEUX, 2000; VIGOTSKI, 2001; SILVA, 1998; 1991; 2003a, 2003b, 2003c; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), a leitura é concebida, sobretudo, como um *processo de constituição de conhecimento*.

Acompanhando Trenche (1995, p. 78), a atividade discursiva não se definirá:

[...] pela apropriação de uma língua existente previamente ao sujeito, mas pela ação do sujeito com e sobre a língua. Embora o conhecimento dos recursos expressivos da língua seja necessário à produção discursiva, eles não são suficientes, pois a tarefa interpretativa não se restringe à decodificação do que é dito e do que é explícito, assim como a expressão não se limita à produção de palavras e frases estruturadas corretamente.

Nessa perspectiva, a língua e a palavra ganham facetas variadas e, portanto, não podem ser compreendidas apenas como uma metodologia linguística. As palavras evocam os contextos nos quais viveu sua vida socialmente tensa e só se tornam “próprias” quando o falante as domina

pelo discurso, tornando-as familiares com sua orientação semântica e expressiva. Dito de outro modo, não se domina um sistema linguístico por um conjunto de itens lexicais (vocábulos), ou pela aprendizagem de regras de estruturação dos enunciados (gramática), ou ainda pela apreensão de um conjunto de princípios linguísticos sobre determinado tema.

Assim sendo, o enunciado de um discurso é compreendido somente quando carregado de algum sentido vivencial, o qual não é tomado de um dicionário, pois evoca sempre os contextos aos quais pode estar associado, como, por exemplo: quem falou, como falou, por que e para que falou, que recursos semióticos usou, etc. Está, portanto, relacionado a uma realidade. Nela se estrutura, ganha profundidade semântica, ou seja, renova suas significações em cada contexto. A língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

De acordo com os autores, o tema se refere ao sentido da enunciação completa, constituindo-se como um elemento inseparável da situação em que foi produzido. Portanto, o tema é definido por elementos verbais (palavras, formas sintáticas, sons, entoação) e elementos não verbais da situação. O tema deve ser único, individual e não reiterável; é a expressão de uma situação histórica concreta, na qual tem origem e se efetua a enunciação. No interior do tema, a enunciação é dotada de uma significação, constituída por elementos linguísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), que funcionam como aparato técnico para a realização do tema. Porém, o tema não é apreendido por um processo de mero reconhecimento e identificação. Supõe uma forma ativa de compreensão e tem sempre em germe uma resposta. Só essa resposta compreensiva é capaz de apreender o tema.

Assim sendo, o enunciado de um discurso é compreendido somente quando carregado de algum sentido vivencial, o qual não é tomado de um dicionário, pois evoca sempre os contextos aos quais pode estar associado, como, por exemplo: quem falou, como falou, por que e para que falou, que recursos semióticos usou etc. Está, portanto, relacionado a uma realidade; nela se estrutura, ganha profundidade semântica, ou seja, renova suas significações em cada contexto. A língua é inseparável do fluxo

da comunicação verbal; não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui em um processo ininterrupto (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1992).

De acordo com os autores, o tema se refere ao sentido da enunciação completa, constituindo-se como um elemento inseparável da situação em que foi produzido. Portanto, o tema é definido por elementos verbais (palavras, formas sintáticas, sons, entoação) e elementos não verbais da situação. O tema deve ser único, individual e não reiterável; é a expressão de uma situação histórica concreta, na qual tem origem e se efetua a enunciação. No interior do tema, a enunciação é dotada de uma significação, constituída por elementos lingüísticos (lexicais, morfológicos e sintáticos), que funcionam como aparato técnico para a realização do tema. Porém, o tema não é apreendido por um processo de mero reconhecimento e identificação. Supõe uma forma ativa de compreensão e tem sempre em germe uma resposta. Só essa resposta compreensiva é capaz de apreender o tema.

As situações familiares fazem com que a intimidade do contexto em que se situa o ato enunciativo permita que enunciações dispensem o uso de significações explícitas. O tema é aí realizado através da entoação expressiva, sem o auxílio da significação e da articulação gramatical. À medida que a linguagem se desenvolve, as significações se estabilizam, já que todo tema se apoia sobre certa estabilidade da significação, contida nos recursos expressivos. As significações começam a se estabilizar ao se tornarem básicas e mais frequentes nas interações, para a utilização temática dessa ou daquela palavra. Uma palavra representa uma multiplicidade de significações. Para o autor, a significação é apenas uma possibilidade de significar no interior de um tema concreto e pertence a um elemento ou a um conjunto de elementos na sua relação com o todo. Sem relação com o todo, não há significação.

Para os autores, a verdade não se encontra no interior de uma única pessoa, mas está no processo de interação dialógica entre pessoas que a procuram coletivamente. Uma das características fundamentais do dialogismo é conceber a unidade do mundo nas múltiplas vozes que participam do diálogo da vida, melhor dizendo, a unidade do mundo, na concepção do autor, é a polifonia do discurso.

Compreende-se, então, que a atividade cognitiva decorrente da leitura, denominada compreensão, desenvolve-se com base em processos dialógicos orientadores da produção de sentidos.

A crença de que a percepção era uma capacidade direta e imediata, dependente apenas dos órgãos de sentidos (audição, visão, etc.) orientou por longo tempo as metodologias ensino da escrita. Nelas aprender a ler era visto como sinônimo de perceber visualmente as letras e ou auditivamente os sons. Dentro do referencial ao qual nos aportamos as funções fisiológicas audição e visão são consideradas capacidades altamente especializadas e que dependem de processos cognitivos. A percepção é uma aprendizagem que depende de experiências anteriores. Não se trata de registro passivo de estímulos, mas de (re)organização constante da estrutura de conhecimento. A atividade discursiva exerce, assim, um papel essencial para que a criança possa usar informações explícitas e implícitas do texto lido. Com o estudante surdo isso não deve ser diferente, pois a compreensão do que significa o ato de ler advém de múltiplos contatos com a escrita, e ganha sentido em práticas discursivas. O trabalho com leitura orientado pelo uso de diferentes gêneros textuais acompanhados de práticas discursivas propicia condições para o aprendizado da leitura crítica, que pressupõe a percepção do texto e seu contexto.

O USO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO UMA PROPOSTA VIÁVEL NO ENSINO DA LEITURA

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao enfatizarem o papel dos gêneros escolares nas práticas de linguagens como objetos de ensino, trazem importantes considerações para pensar e propor o ensino da leitura, na educação de surdos. Embasados nos pressupostos da psicologia e psicolinguística soviética, tendo como principais representantes também os estudos de Vigostki (2001), Leontiev, (1978), Luria (1986), Bakhtin e Volochinov (1992) e Bakhtin (1992), problematizam o ensino dos gêneros orais e escritos com destaque ao papel social da linguagem, da teoria da atividade e seu funcionamento no desenvolvimento do psiquismo humano.

Consideradas como aquisições acumuladas pelos grupos sociais no curso da história da humanidade, as práticas de linguagem são vistas

por Dolz e Schneuwly (2004, p. 51) “[...] a uma só vez, o reflexo como o principal instrumento da interação social”. Nessa perspectiva, as dimensões sociais, cognitivas e linguísticas do funcionamento da linguagem, numa situação de comunicação em particular, exigirão para a sua análise a descrição da participação dos sujeitos em situação reais de comunicação. Esses sujeitos são concebidos como atores das representações que têm dos usos possíveis da linguagem e das funções que eles privilegiam, de acordo com sua trajetória. Entende-se, ainda, que as práticas de linguagem são próprias dos discursos empregados pelos sujeitos, em uma determinada situação, no denominado espaço escolar. Para privilegiar a compreensão sobre o seu o funcionamento, será necessário considerar as “diferenciações e variações, em função de sistemas de categorizações sociais à disposição dos sujeitos observados” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73).

Com base nos estudos sobre o “Desenvolvimento do psiquismo humano” descritos por Leontiev (1978), pesquisadores como Koch (2003a e 200b) e Dolz e Schneuwly (2004), balizados pelo conceito de “atividade”, discutem o papel desta na constituição da linguagem verbal, a partir da sua caracterização em três dimensões: motivação, finalidade e realização da tarefa. Parafraseando Leontiev (1971) apud Kock (2003b), pode-se definir a atividade verbal

[...] como uma atividade [...] do ser humano que se transmite até certo grau mediante os signos de uma língua (cuja característica fundamental é a utilização produtiva e receptiva dos signos da língua). Em sentido restrito, deve-se entendê-la como uma atividade na qual o signo linguístico atua como ‘estímulo’ (Vygostky), uma atividade, portanto, em cujo transcurso construímos uma expressão linguística para alcançar um objetivo prefixado (p. 13).

A esse respeito, Kock (2003b) explicita que a realização linguística da atividade verbal depende das condições sociais e psicológicas que a determinam, além do motivo básico da atividade, sendo a sua realização concreta para fins sociais que inclui o estudo do sistema de signos que utilizamos nas interações sociais. Assim, a realização da atividade verbal constitui-se nas condições sociais e psicológicas, determinada pelo motivo básico da atividade materializada no discurso, por meio do uso dos meios desdobráveis de linguagem, tais como: a) seleção de palavras; b) passagem do programa à sua realização; c) projeto gramatical; d) tradução e comparação

de variantes sintáticas; e) fixação e reprodução dos comportamentos gramaticais, unidos à programação motora (fisiológica). Destaca então que o conjunto da atividade e do seu entorno sociopsicológico que interfere na forma da expressão linguística na intervenção verbal são:

- motivação – geralmente não já um motivo único, mas um conjunto de motivos, embora seja possível destacar o motivo central ou dominante;
- situação – que inclui um conjunto de influências internas que afetam um organismo e que, juntamente com a motivação inicial, informam com precisão esse organismo quanto às escolhas que deve realizar; e também a situação objetiva (situação propriamente dita) e a informação sobre a situação distinta nas quais se realizam outras atividades;
- provas de probabilidade – que determina quais, entre as diversas ações possíveis (integrantes de uma atividade completa) tem mais possibilidades de produzir os frutos desejados;
- tarefa-ação – segundo a qual se seleciona a ação que terá mais probabilidade de êxito; consiste fundamentalmente em nosso próprio conhecimento da estrutura e da finalidade de toda a atividade, isto é, trata-se de projetar uma ação das ações (aquela que, de acordo com o “cálculo de probabilidades” tem a maior probabilidade de êxito) para cumprir seu papel específico dentro do conjunto de ações em que se articula a atividade. (p. 14).

Sob tais aspectos, o sujeito idealiza o plano geral do texto (seja oral ou escrito) que, por sua vez, determinará a organização interna do discurso, antes de passar à sua realização em unidades linguísticas. Além disso, a realização verbal da interação verbal também se apoia em aspectos “superficiais”, tais como:

- na língua particular em que se realiza o enunciado, isto é, o sistema linguístico de uma dada língua;
- no grau de domínio da língua;
- no fator funciona-estilístico, que determina a escolha dos meios linguísticos mais adequados dentre toda as possibilidades existentes, de acordo com as condições específicas em que se realiza a comunicação. É responsável, por exemplo, pela seção da forma de dialogada ou monologada, escrita ou falada, do tipo de texto etc., assim como dos aspectos tradicionalmente considerados “estilísticos”;
- no fator afetivo, expressivo;
- nas diferenças individuais em experiência verbal entre falante e ouvinte, que exigem determinadas estratégias por parte do falante

- na seleção das formas linguísticas, de acordo com as necessidades e possibilidades do ouvinte;
- no contexto verbal, no sentido de ‘contexto linguístico’;
- a situação comunicativa. (LEONTIEV apud KOCH, 2003b, p 15).

Em outros termos a linguagem, ao ser definida como uma forma de atividade concretizada na atividade verbal constitui-se, portanto, num conjunto de operações do sistema linguístico que, por sua vez representam a articulação das ações individuais em que se estrutura a atividade, e um objetivo final que, como o motivo inicial, tem um caráter basicamente linguístico. No processo de realização da atividade mediante as ações verbais (atos de verbais), Koch (2003b, p. 16) descreve ser preciso distinguir em duas fases: a estruturação da motivação inicial e a realização superficial dessa motivação. Nos dois momentos, é preciso levar em conta os “[...] determinantes não linguísticos, fundamentalmente de caráter psicossociais, devendo, inclusive, a manifestação superficial explicar-se, em grande parte, por tais fatores”.

Ao propor o ensino da leitura por meio da abordagem do ensino de gêneros, abrem-se novas possibilidades para que alunos surdos usuários de Libras compreendam que sua utilização serve como suporte de uma atividade de linguagem. Nessa perspectiva, o professor deve considerar para o planejamento de uma sequência didática de ensino da leitura que o gênero se materializará em três dimensões discursivas

[...] 1) os conteúdos e os conhecimentos que tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos forma sua estrutura. Outrossim, o gênero atravessa a heterogeneidade das práticas de linguagem e faz emergir toda uma série de regularidades no uso. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 75).

Schneuwly e Dolz (2004, p. 75), ao enfatizar o papel dos gêneros na escola, ressaltam que esses devem funcionar para além de um instrumento

de comunicação, mas, principalmente, como um objeto de ensino e aprendizagem. Em outros termos, os gêneros devem se constituir como ponto central do planejamento e desenvolvimento dos planos de estudo, que envolvem a progressão escolar do aluno frente ao currículo escolar.

O uso de uma sequência didática para o ensino da leitura na escola pode, então, constituir-se como um elemento importante no processo de apropriação da leitura por alunos surdos que, ao utilizar os gêneros em suas práticas de linguagem de referência, definida uma possibilidade de domínio real da linguagem, podem se posicionar frente às exigências comunicativas com as quais são confrontados.

Tal pressuposto fundamenta-se na ideia de que a escola é o lugar privilegiado de ensino e aprendizagem nas práticas sociais de linguagem que ela produz, orientadas para os pontos fortes capazes de: a) fomentar a necessidade de criação de objetos escolares para um ensino-aprendizagem eficaz, favorecendo o desenvolvimento do pensamento em progressão na apropriação do gênero enfatizado; b) favorecer a sua utilização nas mais variadas situações escolares; c) garantir a construção do sentido do seu uso autônomo nos processos de aprendizagem em que se apresentam na escola; d) enfatizar o seu uso a partir das contribuições das práticas de referência, ressaltando a importância da sua dimensão comunicativa nas práticas de linguagem.

Destarte, o ensino da leitura na educação dos surdos, balizada pelo uso do gênero, exigirá dos envolvidos uma decisão didática sobre o cumprimento de objetivos específicos de aprendizagem, tais como: “[...] aprender e dominar os gêneros, para conhecê-lo ou apreciá-lo para melhor compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e [...] desenvolver a capacidade de ultrapassar o gênero e transferi-los para outros gêneros próximos ou distantes” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 80).

Com base nas considerações descritas sobre a utilização dos gêneros na organização de uma sequência didática de ensino da leitura, implicará, acima de tudo, considerá-la como uma atividade verbal, que tem a sua “[...] origem nas situações de comunicação”, imersas em interações sociais determinadas, ocupando um papel fundamental na explicação de seu funcionamento (apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 73), de forma a ser concebida como:

[...] ação de produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais e ou escritos (um texto, no sentido geral que nós damos a esse termo como unidade linguística). [...] Toda ação de linguagem implica, o desenvolvimento de capacidades por parte do sujeito: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidade de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas. (DOLZ; PASQUIER; BRONCKAT, 1993 apud SCHNEUVLY; DOLZ, 2004, p. 73-74).

Assim posto, entende-se que é por meio da utilização de diferentes gêneros discursivos que os surdos poderão vivenciar práticas reais de linguagem em suas atividades escolares. Exemplos de trabalhos que buscam investigar as contribuições destas proposições na área da surdez podem ser constatados nos estudos de Pereira (2009). Essa autora relata que as sequências didáticas podem facilitar a compreensão dos aspectos composicionais dos gêneros linguísticos aplicados aos usos e em que a linguagem é empregada nas esferas sociais de comunicação.

Na mesma direção, é possível identificar outro material, cuja finalidade foi apresentar e descrever sugestões de uso de uma sequência didática para o ensino da leitura e escrita para surdos, denominado de “Proposição de Expectativas de Aprendizagem – Língua Portuguesa para Pessoa Surda”, elaborado por Maria Cristina da Cunha Pereira, em parceria com os profissionais da Diretoria de Orientação Técnica, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008). Tal material ampara-se nos estudos de Kaufman, Rodriguez (1995), Marcuschi (2002), Salles et al. (2002), entre outros, que discutem a escrita como prática social de linguagem, que privilegia a natureza funcional e interativa, em detrimento dos aspectos formal e estrutural da língua.

O material em questão recomenda que as atividades de leitura devem considerar um maior número possível de gêneros, para que os alunos surdos sejam capazes de interpretá-los na língua de sinais e explicitar as características composicionais dos textos lidos (aspectos linguísticos e extralinguísticos característicos do discurso verbal). Ao organizar o ensino da leitura dessa forma, o professor possibilitará ao aluno atribuir sentido ao que está lendo, ao mesmo tempo em que o acesso ao texto escrito lhe possibilitará se familiarizar com a Língua Portuguesa. Reiterando o

posicionamento de Marcuschi (2002), pode-se enfatizar que o trabalho com gêneros textuais será sempre uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus diversos usos no dia a dia, pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de algum gênero. Na expressão dos gêneros textuais, um ou mais tipos textuais podem ser usados. O autor definirá, então, o tipo textual como sendo a expressão usada para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, etc.).

No trabalho com a variação dos tipos textuais empregados por Schneuwly e Dolz (2004) foram utilizados como referência, para o ensino das capacidades dominantes de linguagem, as habilidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Sabe-se que alunos surdos são partilharem dos mesmos contextos histórico-sociais comunicativos que os ouvintes e, por sofrem interferência das tecnologias em suas atividades diárias, é de se esperar que façam uso dos gêneros textuais. Os gêneros textuais expressos pelos ouvintes oralmente, como recado, entrevista, debate, conversa, regras de jogos, exposição, por exemplo, podem também ser utilizados pelos alunos surdos em Língua Brasileira de Sinais. O uso de diferentes gêneros textuais, em Libras, certamente propiciará a esses alunos, usuários da modalidade de linguagem sinalizada, elementos para que possam entender e, posteriormente, utilizá-los na Língua Portuguesa.

Além do uso de diferentes gêneros textuais, o professor pode possibilitar condições para que os alunos surdos reflitam sobre o funcionamento da Língua Portuguesa. Tal reflexão deve ter como objetivos a compreensão e a produção de discursos na Língua Portuguesa e não a memorização de regras sem compreensão. Entretanto, conforme aponta Sobral (2009, p. 86) ao discutir o conceito de gênero textual, há que se lembrar que as estratégias de ensino da leitura não devem ficar presas apenas ao seu aspecto de significação (ligado ao sistema da língua), e de composição da estrutura textual, mas ao contrário disso deve-se apoiar na constituição do sentido (ligado ao sistema de uso da língua) e da estruturação arquitetônica dos textos dos discursos. Acrescenta-se ainda que “O sentido, nesses termos, só advém com a mobilização do texto por um discurso a partir do gênero, e essa mobilização deixa marcas no

texto, mas remete sempre a uma dimensão intratextualizada, mas não menos extratextual, na qual se devem buscar os elementos discursivos/genéricos que, combinados com o/no texto, constituem o cenário do evento instaurado por todo ato da enunciação” (p. 87). Por conseguinte, a identificação das formas e de combinações dos discursos, a saber: texto descritivo, narrativo, dissertativo, e instrutivo etc., sempre serão produzidos a partir de formas que, se combinam de diferentes maneiras. Por sua vez, não se esgotam em inscrição dos gêneros, pois o que confere sentido ao texto, conforme aponta Sobral (2009, p. 87),

[...] é a sua convocação em discurso/ pelo discurso no âmbito de algum gênero, o que implica uma dada esfera de atividades e uma dada maneira social-histórica-ideológica de recortar o mundo, ou melhor, a parcela concebível do mundo no âmbito de cada esfera. O que mobiliza esses tipos de texto são as estratégias discursivas, os funcionamentos discursivos, o projeto enunciativo (que vai além das “intensões comunicativas”) [...].

[...] Em outros termos, tema, estilo e forma de composição só fazem sentido no âmbito de uma arquetônica, sempre autoral, vinculada a um projeto enunciativo, sendo o texto o plano do material que tem por conteúdo o mundo humano e por forma o gênero [...]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre propostas de ensino da leitura na educação dos surdos não é uma tarefa fácil. Muito se tem pesquisado e produzido sobre o nível insatisfatório de letramento desse grupo em processo de escolarização. Dentre as causas mais citadas destacam-se a falta de estrutura da escola em considerar as singularidades de natureza linguística, cognitiva, política e cultural desses estudantes.

Nesse capítulo foram apresentados alguns conceitos na perspectiva de construir elementos que visem orientar uma abordagem teórico-pedagógica sobre o ensino da leitura da educação dos surdos. Nessa abordagem concebeu-se que a apropriação do português escrito deve ser guiada por processos de produção de sentido situados sempre em contextos sócio-historicamente marcados por práticas discursivas e/ou processos inferenciais. Ressalta-se nele, de um lado, a importância de um trabalho de leitura voltado para os usos sociais dos gêneros textuais e, de outro, o papel

que a Língua de Sinais pode vir a ter nesse processo de apropriação, já que o que se focaliza são os usos dos códigos linguísticos e não os códigos em si. Essa é uma abordagem que não coloca Português escrito e LIBRAS em pólos opostos, mas os aproximam porque na perspectiva teórica adotada – sóciointeracionista, do ponto de vista de quem se apropria dessas línguas, o discurso e a interpretação são orientadores na produção de sentidos.

Aliada a essas premissas, destaca-se a necessidade de reflexão sobre os modelos explicativos de linguagem que podem subsidiar o ensino da leitura em diferentes esferas sociais de produção do discurso (escola – família – trabalho) (MARTINS, 2011).

Com base nos estudos de Bakhtin e Volochinov (1992; 1992) e Dolz e Schneuwly (2004), argumentou-se a favor de que a abordagem didática de uso de gêneros textuais pode ser uma alternativa viável e eficaz na transformação das relações dos estudantes surdos com a leitura e como esta pode auxiliar a modificar o modo (precário na maioria das vezes) como eles têm se apropriado dos conhecimentos veiculados na e pela escola. Tomar a leitura como um instrumento e material de linguagem que permite a elaboração de pontos de vistas sobre o mundo e sobre a compreensão dos conflitos sociais nele existentes, pode se constituir em uma ferramenta de transformação social e de ruptura das condições de perpetuação da ideologia dominante na educação dos surdos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M.M.; VOLOSHINOV, V.N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 277-326.
- BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C.C.; MASSI, G. *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. São Paulo: Plexus, 2006.
- BOSCO, D.C.; MARTINS, S.E.S.O.; GIROTO, C.R.M. Alunos com surdez e o processo de inclusão: uma análise de discursos sobre língua de sinais. *Revista Iberoamericana de Estudos em Educação*, Araraquara: FClar/ Unesp, V. 7, n. 3, p. 73-104, 2012.
- BOSCO, D. C.; MARTINS, S. E. S. O. Escolarização de alunos surdos na atualidade: dilemas e perspectivas. In: GADOTTI, M. T.; ROMUALDO, C.; ZUIN, P. B. (Org.). *Perspectivas da Educação para o Século XXI*. Franca: Riberião Gráfica Editora, 2012. p. 84-102.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Atendimento Educacional Especializado na área da Surdez*. Brasília: Secretaria da Educação Especial e Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2012.
- BUENO, J.G. Surdez, linguagem e cultural. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, 1998.
- CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p 95-129.
- DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Col.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 41-70.
- GIROTO, C.R.M; POKER, R.B.; OMOTE, S. Educação Especial, formação de professores e o uso das tecnologias de informação e comunicação: a construção de práticas pedagógicas inclusivas. In: GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini, OMOTE, Sadao (Org.). *Tecnologias nas práticas inclusivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, p. 11-24.
- FERNANDES, M. E. Letramento na educação bilíngue para surdos. In: BERBERIAN, A. P., ANGELIS, C M.; MASSI, G. *Letramento: referencias em saúde e educação*. São Paulo: PLEXUS, 2006, p. 117-144.
- FRAGOSO, A.C.P.F. *Relações de surdos com a leitura e estratégias utilizadas*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.
- FRIÁES, H.M.S. *Compreensão de textos de adolescentes surdos*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- _____. *A Criança, o professor e a leitura*. Trad. Marilene Chen e Carlos Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GESUELI, Z. M.; KAUCHAKJE, S.; SILVA, I. R. *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- GESUELI, Z. M. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, A. C. B. et al. (Org.). *Leitura e Escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 39-49.
- GÓES, M. C. R. *Linguagem, surdez e educação*. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- GUARINELLO, A. C. Letramento e Linguagem nas Práticas Escritas com Sujeitos Surdos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. São Paulo: Plexus, 2006, p. 348-367.
- GUARINELLO, A. C.; CLAUDIO, P. D.; FESTA, P. S. V.; CARVALHO, H. A. S. de. Grupo terapêutico fonoaudiológico: português para surdos. In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Org.). *Fonoaudiologia em contexto grupais: referencial teórico e prático*. São Paulo: PLEXUS, 2012, p. 161-182.
- KAUFMAN, A. M.; RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre, RS: ArtMed, 1995.
- KOCH, I. *A interação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2003a.
- _____. *O texto e a construção do sentido*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003b.
- LACERDA, C.L *Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LACERDA, C. B. F.; BERNARDINO, B. M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 65-80.
- LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B. A inclusão escolar bilingue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p.11-32.
- LANE, H.; HOFFMEISTER, R.; BAHAN, B. *A journey into the deaf-world*. San Diego, California: DawnSignPress, 1996.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo humano*. Trad. de Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- LODI, A. C. A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 185-204, maio/ago, 2006a.

- _____. Leitura em segunda língua: um estudo com surdos adultos. In: BERBERIAN, A. P.; MORI-DE ANGELIS, C. C.; MASSI, G. (Org.). *Letramento: Referências em Saúde e Educação*. São Paulo: Plexus, 2006b, p. 244-273.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria*. Trad. Diana Myriam Lichtenstein e Mario Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- MARTINS, S. E. S. O. *Formação de leitores surdos e a educação inclusiva*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- MARTINS, S. E. S.; GIROTO, C. R. M. A leitura e a escrita como prática pedagógica discursiva em uma proposta educacional bilíngue. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão Escolar: as contribuições da educação especial*. Cultura Acadêmica: São Paulo, 2008, p. 197-220.
- _____. Proposta de avaliação da leitura e da escrita para alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. In: JORNADA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 10ª – Educação Especial e o uso das tecnologias de informação e comunicação em práticas pedagógicas inclusivas, 2010. *Anais...* FFC-Unesp/Marília, 2010a.
- _____. Surdez, linguagem e educação inclusiva. Módulo 12. Deficiência auditiva em Educação Especial. *Material didático utilizado no curso de Formação para o concurso público para provimento de cargo efetivo de professor de Educação Básica I, PEB II, da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores da Secretaria do Estado de São Paulo*. São Paulo: Fundação Padre Anchieta – Centro Paulista de Rádio e TVs Educativas, 2010b, 1-36.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, 19-36.
- OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão... *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 150-162, 1999.
- PEREIRA, M. C. C. *Leitura, escrita e Surdez*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.
- SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L.; RAMOS, A. A. L. *Ensino de Língua Portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. v. 2. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2002.
- SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para *Educação Infantil e Ensino Fundamental: Língua Portuguesa para pessoa surda*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME/DOT, 2008.
- SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

- _____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. de Roxane Rojo e Glais S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 71-94.
- SIGNORINI, I. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. In: KLEIMAN, A.B. (Org) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de letras, 1995, p. 161-200.
- SILVA, M. P. M. *A construção de sentidos na escrita do aluno surdo*. São Paulo: PLEXUS, 2001.
- SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo, 3.ed: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O ato de Ler: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 5. ed. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1991.
- _____. *Trilogia pedagógica: leitura em curso*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.
- _____. *Trilogia pedagógica: unidades de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003b.
- _____. *Trilogia pedagógica: conferências de leitura*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003c.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SILVA, I. R.; BITTENCOUT, Z. Z. L. C.; GESUELI, Z. M. O processo de letramento do aluno surdo e a questão dos gêneros do discurso. In: GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (Org.). *Surdez e educação inclusiva*. São Paulo: ABEU; Oficina Universitária: Marília, SECADI/CAPES/UAB/MEC, 2012, p. 171-188.
- SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, ano XX, n. 50, abr., p. 26-40, 2000.
- SOUZA E JOBIM, S. *Infância e linguagem: Bahtin, Vygostky e Bejamin*. Campinas: Papirus, 1994.
- SOBRAL, S. Ver o texto com os olhos do gênero: uma proposta de análise. *Revista Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 85-103, 2009.
- TRENCHÉ, M. C. B. *A criança e a linguagem no contexto escolar*. 1995. Tese (Doutorado em Distúrbios da Comunicação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.
- TRENCHÉ, M. C.; BALIEIRO, C. R. Linguagem, escrita, produção de sentidos e a criança surda: questões para a clínica fonoaudiológica. In: BERBERIAN, A. P., ANGELIS, C. M; MASSI, G. (Org.). *Letramento: referências em saúde e educação*. São Paulo, PLEXUS, 2006, p. 320-347.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

CAPÍTULO 10

ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR: ANÁLISE DE PRÁTICAS QUE VISAM ATENDER À PERSPECTIVA INCLUSIVA

Rocío Canalejo Jiménez

Eladio Sebastian Heredero

1. INTRODUÇÃO

En el trabajo diario de los docentes de hoy en día uno de los principales retos es la de atender adecuadamente a la diversidad de su alumnado que hay en sus aulas. El plan de atención a la diversidad, recogido en la ley educativa actual, como dice Sebastián (2005) es la estrategia organizativa para poder atenderlos y comprende el conjunto de respuestas arbitradas por cada centro para adaptarse a las características de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas.

Hay un pensamiento generalizado de que los problemas de aprendizaje están directamente relacionados con las limitaciones personales de los alumnos o alumnas en cuestión, sin embargo, con las nuevas investigaciones en el campo neurológico y las prácticas en el pedagógico, el

tema se ha replanteado desde otra perspectiva, considerando las dificultades de aprendizaje que estos alumnos presentan como un problema interactivo, que depende tanto de las condiciones del alumno como de las estrategias de enseñanza.

Este nuevo enfoque supone una mayor implicación por parte del docente que debe establecer una estrategia adecuada para dar respuesta a la necesidad de aprendizaje de cada alumno: adaptación curricular, ofreciendo métodos y estrategias docentes diferentes y ajustadas a cada caso, respetando en todo momento a la real inclusión del alumno en la clase. Todo ello nos lleva a concluir que es necesario organizar un modelo de escuela que consiga dar respuesta a esto que pretendemos y ese modelo es el denominado “*Escuela Inclusiva*”.

2. ESTADO DE LA CUESTION

Las adaptaciones curriculares se aplican en los casos en los que se advierte que algún alumno tiene dificultades o problemas de aprendizaje, es decir, cuando los alumnos no estén en condiciones de adquirir los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad, de la forma en que se requiere y, en consecuencia, es necesario proponerle un planteamiento curricular que, partiendo del mismo que siguen todos los alumnos de su grupo, consiga enfrentarlo a nuevos aprendizajes. Es necesario que el profesor haya agotado todos los recursos ordinarios a su alcance para responder a estas dificultades antes de plantear una adaptación y, cuando ésta llegue a plantearse, es absolutamente necesario que el profesorado actúe como un equipo pedagógico.

2.1. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES

Una vez que el equipo docente y el departamento de orientación han tomado la determinación de realizar una adaptación curricular a algún alumno, hay una serie de pasos a seguir:

- Identificar en qué punto de partida nos encontramos (nivel de competencia curricular).

- Establecer los objetivos que queremos que el alumno consiga (qué enseñar).
- Secuenciar los aprendizajes (cuándo enseñar).
- Decidir qué metodología se va a aplicar (cómo enseñar).

Tras aplicar estos pasos será necesario un registro que nos dé una consistencia y programa concreto a través de un modelo previamente pactado y un plan de seguimiento que nos confirme si la adaptación está ayudando al alumno o no, para certificar el éxito de la intervención educativa. La planificación y evaluación de este proceso ha de ser una parte fundamental del proceso.

2.2. TIPOS DE ADAPTACIONES CURRICULARES

El Ministerio de Educación desde la implantación de la LOGSE en 1990 y posteriormente cada Consejería de Educación de las diferentes Comunidades Autónomas con la aplicación de la LOE (2006) han venido trabajando y dando orientaciones sobre cómo trabajar este aspecto en los centros educativos publicando instrucciones y ordenanzas de diferente índole. No obstante sigue existiendo una orientación base que es la recogida en las Cajas Rojas (MEC, 1991) orientativas para su conceptualización y desarrollo. Vamos a analizar ahora los principales modelos planteados, considerando que existen matices dados en algunas orientaciones de Comunidades Autónomas.

2.2.1 ADAPTACIONES DE ACCESO AL CURRÍCULO

Este tipo de adaptación va dirigida al alumnado cuyas dificultades de aprendizaje se deben a unos medios de acceso inapropiados. Es el caso de alumnos ciegos, con deficiencias auditivas, deficiencias neuromotoras, etc. En estos casos es necesaria la provisión de recursos técnicos y la adaptación del centro a las condiciones de todos los alumnos para facilitarles el aprendizaje.

En muchos casos estas adaptaciones están ligadas a otras adaptaciones curriculares en la metodología, temporalización, contenidos, etc.

Es función de los orientadores realizar este tipo de adaptaciones, aunque evidentemente el profesorado siempre estará involucrado.

2.2.2 ADAPTACIONES DEL CURRÍCULO

Siguiendo a Galve, Sebastián y otros (2002) hablamos ahora de las adaptaciones del currículo propiamente dicho, existiendo dos variantes:

ADAPTACIONES CURRICULARES NO SIGNIFICATIVAS

En este tipo de adaptación no se modifica sustancialmente la propuesta para el grupo. Su objetivo es conseguir los mismos niveles de consecución en la mayoría de áreas del currículo, aunque se adapta la metodología para los casos en los que haya dificultades transitorias. Este tipo de adaptación curricular no tiene ninguna repercusión en la evaluación ni promoción, ya que aunque se varíen los instrumentos y las técnicas de evaluación, esto no afecta a los objetivos principales, que seguirán siendo los mismos.

Es el profesor de aula quien trabaja con el alumno las capacidades y objetivos previstos en el currículo, realizando algunos cambios. Es importante que el docente trate de integrar la adaptación y la atención del alumno en la dinámica de clase, de modo que éste se sienta integrado. Los principales cambios a realizar son:

Adaptaciones en los contenidos	Se eliminan algunos contenidos para profundizar en aquellos que son básicos e imprescindibles
Adaptaciones en los objetivos	En ocasiones hay que priorizar unas áreas u objetivos a otros por ser más básicos o funcionales
Adaptaciones metodológicas	Se trata de ofrecer ayuda más individualizada al alumno que lo necesite para afianzar los contenidos y reforzar los progresos
Adaptaciones en la evaluación	Se trata de respetar el estilo de aprendizaje de los alumnos que muestren dificultades adaptando los procedimientos e instrumentos de evaluación
Adaptación en los tiempos	Respetando el ritmo individual

ADAPTACIONES CURRICULARES SIGNIFICATIVAS:

Hablamos ahora de una medida excepcional que requiere un mayor control, ya que en este tipo de adaptaciones se eliminan contenidos esenciales y objetivos generales considerados básicos. Van dirigidas a alumnos con dificultades de aprendizaje permanentes y graves debido a limitaciones personales. Los responsables de hacer este tipo de adaptaciones son los profesores responsables de cada materia, coordinados por el tutor y asesorados por el departamento de orientación. En el momento en que la adaptación comienza a aplicarse, debe elaborarse, según se ve en VV.AA. (2001) un documento individual de adaptación curricular (DIAC).

Adaptaciones en los contenidos	Se eliminan algunos contenidos que son básicos e imprescindibles, existiendo también una priorización de áreas o bloques
Adaptaciones en los objetivos	Se priorizarán unos objetivos frente a otros por ser más básicos
Adaptaciones metodológicas	Modificación de organización espacial/temporal; de los procedimientos didácticos ordinarios; del nivel de abstracción o complejidad de las actividades, etc. También pueden introducirse actividades alternativas y materiales adaptados
Adaptaciones en la evaluación	Será necesario realizar una modificación de la selección de técnicas e instrumentos de evaluación
Adaptación en los tiempos	Modificación de la secuenciación

3. INVESTIGACIÓN

Este trabajo de investigación se corresponde con lo que se denomina un estudio de casos en el que nos planteamos ver qué ocurre en algunos centros en concreto sobre la aplicación de esta forma de trabajar. Para su concreción se ha basado en la recogida de datos a través de un cuestionario contestado por varios maestros en activo de distintos centros y la interpretación de los mismos. El nivel objeto de estudio es el nivel de primaria.

Previamente a la realización del cuestionario, se realizaron pequeñas reuniones para tratar el tema, dando a conocer a los entrevistados

el tema de estudio. En estas charlas informales previas quedó patente la preocupación que la mayoría de los maestros tenía respecto a su formación y la realización de adaptaciones, de modo que este aspecto también se recogió en el cuestionario.

El objetivo de esta investigación es recoger y analizar las distintas experiencias que los maestros tienen al aplicar adaptaciones curriculares a algún alumno dentro del aula, se trata apenas de conocer como es el trabajo en estos centros sin que esto suponga una extrapolación a todas las prácticas educativas, ni tampoco una forma generalizada de trabajar. Sin embargo nos va a permitir conocer como se produce esto en la práctica, lo cual en si mismo sí es importante para poder proponer ideas para mejorar.

3.1. MUESTRA

El cuestionario fue realizado a un total de veinte profesores pertenecientes a cuatro colegios en los que había alumnos con necesidades educativas diagnosticadas en sus aulas.

Los centros que analizamos fueron dos colegios públicos: ‘*CEIP Santiago Ramón y Cajal*’ y ‘*CEIP Joaquín Costa*’, situados ambos en Alcorcón (Madrid-España), y también dos centros privados ‘*Colegio Liceo Villa Fontana*’ y ‘*Colegio Legamar*’ situados en Móstoles y Leganés respectivamente, también en Madrid-España.

3.2. CUESTIONARIO

<p>1.- ¿Está desarrollando en su aula algún tipo de adaptación curricular? Señale el tipo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Adaptación de acceso al currículo. * Adaptación curricular significativa. * Adaptación curricular no significativa.
<p>2.- ¿En qué curso realiza la adaptación y cuál es el motivo?</p>	
<p>3.- ¿En cuales de los siguientes aspectos está realizando la adaptación? Puede marcar más de una opción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Objetivos * Contenidos * Metodología * Tiempos * Evaluación * Medios técnicos y arquitectónicos
<p>4.- Explique brevemente cómo compagina la atención a este alumno con su dinámica diaria de clases.</p>	
<p>5.- En términos generales, ¿qué valoración hace de la adaptación curricular en relación al alumno? Explique por qué.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Beneficiosa para el alumno * Perjudicial para el alumno * Le beneficia en algunos aspectos y le perjudica en otros
<p>6.- En su opinión, ¿dispone el centro de los recursos necesarios para llevar a cabo este tipo de intervenciones?</p>	
<p>7.- Respecto a usted como docente, ¿siente que su formación es suficiente para afrontar esta situación?</p>	
<p>8.- ¿Qué aspecto le resulta más complicado a la hora de llevar a cabo esta intervención?</p>	
<p>9.- ¿Qué sugerencias podría aportar para obtener los máximos beneficios derivados de la aplicación de esta medida?</p>	

4. RESULTADOS

4.1 ¿ESTÁ DESARROLLANDO EN SU AULA ALGÚN TIPO DE ADAPTACIÓN CURRICULAR? SEÑALE EL TIPO?

Del total de los 20 encuestados, sólo la mitad se encuentra realizando una adaptación curricular en el aula en el momento actual. Entre ellos, siete profesores realizan adaptaciones curriculares no significativas, dos de ellos adaptaciones curriculares significativas y el caso restante adaptaciones de acceso al currículo.

Es significativo en hecho de que, aún a pesar de la necesidad y recomendación legal solo la mitad estén recogiendo de forma escrita la adaptación curricular para sus alumnos.

4.2 ¿EN CUALES DE LOS SIGUIENTES ASPECTOS ESTÁ REALIZANDO LA ADAPTACIÓN? PUEDE MARCAR MÁS DE UNA OPCIÓN?

Como podemos observar en el gráfico, a excepción de un único caso de adaptación de medios técnicos (la adaptación de acceso al currículo), el resto de maestros adapta varios aspectos simultáneamente. Destaca el dato de que en la mayoría de ellos (9 casos) de los casos es necesario adaptar la metodología y los instrumentos de evaluación, los tiempos son seis los que los han modificado y finalmente los contenidos y objetivos en el dos de los casos.

4.3. ¿CUÁL ES EL MOTIVO POR EL QUE SE LLEVA A CABO LA ADAPTACIÓN?

Los motivos por los cuales se realizan las adaptaciones curriculares varían bastante en función del tipo de adaptación:

- La adaptación de acceso al currículo está motivada por una minusvalía física (parálisis de los miembros inferiores).
- Las adaptaciones curriculares no significativas están vinculadas a dificultades en lecto-escritura (5 casos) y al TDAH (2 casos).
- Las adaptaciones curriculares significativas se realizan en casos de disfasia grave (1 caso) y distintos trastornos presentes en un alumno con espina bífida.

4.4 EXPLIQUE BREVEMENTE CÓMO COMPAGINA LA ATENCIÓN A ESTE ALUMNO CON SU DINÁMICA DIARIA DE CLASES.

Dos de los encuestados lleva una programación paralela que difiere bastante de la del resto de alumnos, coincidiendo en este caso con las adaptaciones significativas.

Ocho de los encuestados comentan que tienen un mayor control del trabajo y agenda escolar de estos alumnos, que les colocan más cerca de ellos en clase y que les dedican mayor atención en las explicaciones.

4.5 EN TÉRMINOS GENERALES, ¿QUÉ VALORACIÓN HACE DE LA ADAPTACIÓN CURRICULAR EN RELACIÓN AL ALUMNO? EXPLIQUE POR QUÉ.

Tres de los maestros opinan que las adaptaciones curriculares que realizan a sus alumnos son totalmente beneficiosas para ellos. La razón que dan es que esta medida les ayuda a conseguir objetivos que en otras circunstancias no lograrían.

Siete de los encuestados considera que esta medida educativa beneficia a sus alumnos en términos generales, pero que les perjudica en otros aspectos. La razón por la que consideran beneficiosa la adaptación coincide con la expuesta anteriormente. Los aspectos en los que consideran que les perjudica son:

- El hecho de que estos niños se sienten diferentes y estigmatizados en cierto modo.
- El tener una dificultad reconocida hace que algunos niños se aprovechen de sus dificultades.
- Existe el peligro de que algunos alumnos no se esfuercen todo lo que pueden o que se estanquen.

4.6 EN SU OPINIÓN, ¿DISPONE EL CENTRO DE LOS RECURSOS NECESARIOS PARA LLEVAR A CABO ESTE TIPO DE INTERVENCIONES?

La mayoría de los maestros, seis casos, considera que el centro sí cuenta con los medios y recursos necesarios. Por el contrario, cuatro opinan que el colegio en cuestión no está suficientemente dotado. En

este aspecto, el recurso principal que echan en falta es más tiempo para preparar debidamente las programaciones y materiales para los alumnos en cuestión.

Lo sorprendente de estos resultados es que no existe una relación entre la opinión expresada y el centro en el que trabajan, ya que maestros que trabajan en el mismo colegio han dado respuestas diferentes. Tampoco parece haber una relación directa entre el tipo de adaptación que se realiza y la respuesta expresada, puesto que hay maestros que realizando el mismo tipo de adaptación tienen distinta percepción.

4.7 ¿RESPECTO A USTED COMO DOCENTE, SIENTE QUE SU FORMACIÓN ES SUFICIENTE PARA AFRONTAR ESTA SITUACIÓN? EXPLIQUE POR QUÉ.

De los maestros encuestados y que hacen adaptaciones curriculares, seis de ellos consideran que su formación es adecuada y suficiente para cumplir debidamente con su cometido respecto a la adaptación curricular. Cuatro, sin embargo, no comparten esta opinión, considerando que su formación es insuficiente. Independientemente de la respuesta expresada, todos los encuestados han comentado que les gustaría recibir formación adicional sobre el tema, unos para ampliar sus conocimientos y los otros para suplir sus carencias.

4.8 ¿QUÉ ASPECTO LE RESULTA MÁS COMPLICADO A LA HORA DE LLEVAR A CABO ESTA INTERVENCIÓN CON UN ALUMNO DETERMINADO DENTRO DEL AULA?

Las dificultades que los maestros encuentran al aplicar esta medida con un alumno en concreto dentro del aula son:

- No desatender al resto del grupo.
- Prever hasta dónde podrá llegar el alumno al que se le hace la adaptación.
- Saber hasta qué punto deben adaptarse los distintos aspectos.
- Que haya coherencia entre lo que se recoge por escrito y lo que realmente se hace dentro del aula.
- Los maestros que trabajan en los centros privados demandan una mayor claridad respecto a la documentación necesaria y los pasos a seguir en el caso de realizar adaptaciones curriculares significativas. En

los centros privados no hay un seguimiento tan estricto por parte de la inspección en este tema, y los maestros confiesan sentirse perdidos con la burocracia a este respecto.

4.9 ¿QUÉ SUGERENCIAS PODRÍA APORTAR PARA OBTENER LOS MÁXIMOS BENEFICIOS DERIVADOS DE LA APLICACIÓN DE ESTA MEDIDA?

Las sugerencias expuestas son:

- Mayor formación para los docentes.
- Mayor énfasis desde las universidades para formar a los futuros docentes en este aspecto con más profundidad.
- Más claridad en la legislación para interpretar correctamente los pasos a seguir.
- Mayor dotación de medios a los centros. Respecto a esta consideración varios de los docentes han señalado que sería interesante el tener dentro del aula a un especialista que trabajase con el alumno en cuestión. De este modo el niño o niña que lo necesita podría recibir ese apoyo educativo, el resto de alumnos no se vería perjudicado y el maestro no tendría que multiplicarse.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Tras haber compartido reflexiones y experiencias con maestros de distintos ciclos de educación primaria sobre el tema de las adaptaciones curriculares dentro del aula, en primer lugar pensamos que existe una cierta dificultad para hacerlas en el propio procedimiento, este profesorado nos transmite que se sienten inseguros para realizar adaptaciones curriculares, que carecen de formación o que se sienten solos en el proceso. A pesar de ello planteamos las siguientes consideraciones que el profesorado nos plantea:

1- Las adaptaciones curriculares en términos generales son una buena medida de intervención, ya que aunque tengan algunos aspectos negativos ayudan a los alumnos que tienen dificultades a conseguir sus objetivos.

2- Los aspectos que más frecuentemente se adaptan son la metodología y los instrumentos de evaluación.

3- Los maestros dedican a estos alumnos mayor tiempo y dedicación en clase para ayudarles a superar sus dificultades, lo que en ocasiones les hace sentir que en cierto modo desatienden al resto. Este problema podría solventarse con la ayuda de especialistas que acompañasen a los maestros dentro del aula.

4- Debería ofrecerse desde la administración pertinente algún tipo de formación complementaria para los profesionales que realizan adaptaciones curriculares en sus aulas.

5- La legislación no es lo suficientemente clara en el tema de las adaptaciones curriculares significativas, especialmente en lo relativo a la puesta en práctica, por lo que debería revisarse.

Y considerando esto y la práctica educativa creemos que:

Se debería de plantear una formación interna en los centros sobre el tema en forma de grupos de trabajo que planteen instrumentos e intercambien materiales concretos;

Se deberían crear equipos para la puesta en marcha de las adaptaciones curriculares, no debería de ser un trabajo del profesor tutor y del profesor de apoyo solos;

Se podrían plantear en los centros la posibilidad de trabajar propuestas en el seno de los equipos de ciclo en el que se intercambien metodologías y materiales que apoyen el trabajo de desarrollo de las adaptaciones curriculares;

Pensamos que los centros deberían de crear un equipo de apoyo o técnico, formado por el profesor de apoyo y el orientador que den seguridad al profesorado y coordinen los procesos.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ, L. Y SOLER-VÁZQUEZ, E. *¿Qué hacemos con los alumnos diferentes? Cómo elaborar Adaptaciones Curriculares*. Madrid: Ediciones SM, 1997.
- GALVE, J.L. SEBASTIÁN, E. Y otros. *Adaptaciones curriculares*. De la teoría a la práctica. Madrid: CEPE, 2002.
- GARCÍA J. *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos, 1993.
- GARRIDO, J. *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE, 1998.
- MEC. *Las Adaptaciones Curriculares*. Madrid: MEC/ Cajas Rojas, 1991.
- SEBASTIÁN, E. La planificación de la atención a la diversidad. In: MARTÍN BRIS, M. (Coord.) *Planificación educativa: intercambio de experiencias y perspectivas*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 2003.
- VV.AA. *DIAC, documento individual de adaptación curricular una propuesta sencilla para la elaboración de las adaptaciones curriculares*. Barcelona: Ciss Praxis, 2001.

CAPÍTULO 11

A AUDIODESCRIÇÃO NA TV DIGITAL BRASILEIRA: AÇÕES E NÃO AÇÕES DE UMA POLÍTICA

José Luís Bizelli

Flávia Oliveira Machado

INTRODUÇÃO

A proposta desse capítulo é discutir a regulamentação da política pública de implantação da audiodescrição na televisão digital brasileira (TVD), dado o potencial de inclusão cidadã contido nesse novo meio de comunicação. Ao mesmo tempo, ao nos debruçarmos sobre a análise do caso brasileiro, é possível identificar a estrutura na qual os atores políticos se movem dentro das esferas de decisão governativas, a fim de provocar avanços ou retrocessos na formulação de políticas públicas inclusivas.

Muitos intelectuais e atores políticos apontam, hoje, para avanços ocorridos recentemente na construção de um modelo brasileiro – jurídico e concreto – de convivência entre a democracia participativa e a democracia representativa, à medida que as redes sociais criam possibilidades para a articulação das demandas populares, fortalecem estruturas – conselhos,

agências, congressos, conferências, ciberespaços, *sites* – que estariam introduzindo pautas novas nas arenas decisórias do governo, carregadas dos desejos populares e daqueles direitos que devem ser garantidos a todos os cidadãos.

É possível que se reconheça, no entanto, a necessidade – para além do cenário descrito – de aumentar, por um lado, a capacidade de governança (BIZELLI; CINTRÃO, 2012) da máquina administrativa e, por outro lado, a sua porosidade às demandas sociais (BIZELLI, 2011), de maneira que sejam fornecidos meios para que os desejos e direitos cidadãos inundem os ambientes decisórios nos quais as esferas reguladoras do Estado ganham corpo e nos quais as políticas públicas são planejadas, executadas e avaliadas.

Ao colocarmos em tela as políticas de regulação do Ministério das Comunicações para a introdução da audiodescrição na TVD brasileira, trazemos à análise o avanço efetivo na universalização dos direitos garantidos por nossa Constituição, a partir de uma população específica – pessoas com deficiência visual –, frente à disputa que se trava nas arenas políticas de regulação que têm o papel institucional de interferir no mercado regido pela lógica da alocação de recursos e de investimentos para empresas que buscam garantir seus lucros privados.

Assim, organizamos o capítulo em três partes, de forma a trabalhar primeiro alguns conceitos inerentes à análise de políticas públicas e os que envolvem a audiodescrição no Brasil. Depois, os (des)caminhos pelos quais seguiu a construção de uma política pública para o atendimento da demanda pela audiodescrição. Finalmente, encaminhamos apontamentos para aprofundar a discussão sobre o assunto.

CONSTRUINDO POLÍTICAS: A AUDIODESCRIÇÃO NO CENÁRIO REGULATÓRIO BRASILEIRO

A audiodescrição é um instrumento de acessibilidade comunicacional por se tratar de uma tradução de áudio que permite o acesso a informações visuais. Assim, a audiodescrição – em programas televisivos, peças de teatro, sessões de cinema, aulas presenciais ou a distância – possibilita à pessoa com deficiência visual igualdade de

oportunidade no acesso às informações disponíveis em ambiente ou situação (MACHADO, 2011), proporcionando condições de troca em uma sociedade que se preocupa com o seu desenvolvimento inclusivo e sustentável (VIVARTA, 2003; WERNECK, 2004; BIELER, 2010).

A existência de pesquisas em relação à produção e ao uso da audiodescrição em diferentes plataformas não é garantia de que o recurso chegue a quem dele necessita, ou seja, pessoas com deficiência visual. Para que haja audiodescrição na televisão digital, por exemplo, é preciso uma política pública – uma *policy* – que regulamente, fiscalize e fomenta sua produção, transmissão e recepção.

O processo de tomada de decisões para a construção dessa *policy*, portanto, é composto por um conjunto de *ações* e de *não ações* assumidas pelos agentes governativos (DAGNINO et al., 2002). Sob uma abordagem mais operacional, as políticas públicas poderiam ser caracterizadas por

[...] ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAIVA, 2006, p. 29).

Se partirmos do pressuposto de que os agentes de governo respondem, em um ambiente plural, a pressões de grupos de poder (*lobbies*), cuja função é limitar, controlar e contrastar o poder a favor de seus interesses, poderemos entender a construção de políticas públicas – ou de *não políticas* públicas – como estratégias de sobrevivência de grupos sociais, políticos ou simplesmente econômicos em detrimento de outros. Assim, favorece-se

[...] a atividade de um conjunto de indivíduos que, unidos por motivações comuns, buscam, através do uso de sanções ou da ameaça de uso delas, influenciar sobre decisões que são tomadas pelo poder político, seja a fim de mudar a distribuição prevalente de bens, serviços, honras e oportunidades, seja a fim de conservá-la frente às ameaças de intervenção de outros grupos ou do próprio poder político. (BOBBIO; MATTEUCCI; PASQUINO, 1998, p. 564).

Três momentos definem a construção de uma política: formulação, implantação e avaliação. O primeiro constitui a etapa do processo decisório conduzido pelos tomadores de decisão (*policy makers*), em meio a grupos de pressão defendendo interesses por vezes conflitantes. Nesse caso, por meio de uma visão incremental do processo decisório, *lobbies* distintos agem para promover ajustes mútuos e contínuos de posicionamento, de modo a assegurar o pluralismo democrático.

Conforme já explicitado, a política é feita de decisões que partem de grupos sociais diversos, cujos interesses são diferentes. Pelo ponto de vista da formulação da política governamental, Monteiro (2006) traça uma hierarquia de ações, a qual, em ordem decrescente, envolveria: a) *missões* ou regras maiores, tais como a Constituição ou outros ordenamentos internos de agências ou instâncias governamentais; b) *objetivos* englobando resultados e metas; c) *políticas* ou linhas de ação em diferentes níveis e unidades de decisão para a promoção dos objetivos; d) *estratégias* ou linhas de ações específicas para alcançar objetivos e viabilizar políticas; e) na base, *programas* ou procedimentos gerais utilizados para responder a tipos particulares de estímulo (MONTEIRO, 2006, p. 259-260).

O segundo momento é o da implantação da política, da sua adaptação ao mundo concreto, às regras impostas pelo jogo econômico e político perpetrado pelos atores sociais, com seus pesos e contrapesos, com sua teatralidade e seus bastidores.

O terceiro momento é o da avaliação e diz respeito à análise dos resultados decorrentes da implantação da *policy*, comparados àqueles que foram esboçados em sua elaboração. Há que serem especificados no planejamento das ações quais são as metodologias e os critérios – indicadores, por exemplo – que serão usados na avaliação. A ação avaliativa não invalida a ideia de que em todo o processo deva haver monitoramentos para antecipar ajustes, a fim de melhorar os resultados finais.

Vale enfatizar que a divisão proposta não significa a construção de etapas estanques que se superam umas às outras, mas a predominância de ações caracterizadas pelos momentos do processo político, no qual há retroalimentação constante entre os períodos. Quer dizer, a implantação de programas políticos planejados na formulação de uma determinada política

pode gerar aprendizados que poderão alterar os próprios programas. Assim, a arena política seria formada por redes sociais complexas – formuladores, executores, *stakeholders* e beneficiários – negociando objetivos.

Os conceitos até aqui desenhados podem ser mais bem apreendidos mediante a leitura da trajetória pela qual passou a regulamentação da Audiodescrição no Brasil, cujo início remonta ao ano de 2000, por meio da Lei Federal nº 10.098. Normas gerais e critérios básicos foram estabelecidos para permitir a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos meios físicos – edificações, vias públicas, mobiliário e equipamentos urbanos, por exemplo –, nos sistemas de transporte e na comunicação e informação.

A Lei da Acessibilidade, como é conhecida, estabelece em seu artigo 17 que, para haver acessibilidade nos sistemas de comunicação,

[o] Poder Público promoverá a eliminação de barreiras na comunicação e estabelecerá mecanismos e alternativas técnicas que tornem acessíveis os sistemas de comunicação e sinalização às pessoas portadoras de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação, para garantir-lhes o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer. (BRASIL, 2000).

Assim, a audiodescrição é uma técnica para a eliminação de barreiras no recebimento de mensagens visuais por pessoas impossibilitadas de perceberem ou compreenderem tal conteúdo. Com a regulamentação da Lei nº 10.098 – por meio do Decreto nº 5.296 –, em 2004, a audiodescrição entrou na legislação, como *descrição e narração em voz de cenas e imagens*. Na época, pouco se usava o termo *audiodescrição* e, por isso, durante a consulta pública para a criação do Decreto 5.296, feita de dezembro de 2003 a março de 2004, não foi sugerida a utilização dessa nomenclatura.

O artigo 52 responsabiliza o Poder Público a incentivar a oferta de TVs equipadas com recursos tecnológicos que permitam garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva ou visual. Os recursos tecnológicos seriam: circuito de decodificação de legenda oculta, recurso para Programa Secundário de Áudio (SAP) e entradas para fones de ouvido com ou sem fio. A tecla SAP permitia a adoção dos recursos de acessibilidade já na TV analógica.

Ressalta-se que, naquele momento, a TVD estava começando a ser pesquisada no país. Não havia informação técnica suficiente para a eliminação da tecla SAP, já que a TVD possibilita a colocação não só de programa secundário, mas também de múltiplos canais de áudio, na programação.

O governo deveria prover mecanismos para facilitar *ao consumidor* a compra de aparelhos com tais recursos, ou contribuir – com isenção fiscal, por exemplo – para que *a indústria* fabricasse tais aparelhos a preços acessíveis, ou ambos.

Pelo Decreto nº 5.296, artigo 53, era a Agência Nacional de Telecomunicação (ANATEL) a responsável pela elaboração, em doze meses, do plano de medidas técnicas referentes à acessibilidade na comunicação. Todavia, a atribuição foi passada para o Ministério das Comunicações (MINICOM), depois da reformulação de competências trazida pelo Decreto nº 5.645, de 28 de dezembro de 2005. O prazo do MINICOM foi estabelecido em cento e vinte dias, mas foi prorrogado por mais sessenta dias pelo Decreto nº 5.762, de 27 de abril de 2006.

A Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CORDE) foi indicada para assistir o Minicom no processo de regulamentação, o qual permitia a abertura de consulta pública, conforme previa o artigo 31, da Lei nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999.

Para além da lei e do decreto que amparam o direito à audiodescrição na TV brasileira, outros aspectos chamam a atenção. Primeiro, há que se distinguir entre a regulamentação feita pelo Minicom e a normatização feita pela ABNT para a audiodescrição. Ao Minicom coube estabelecer regras para que empresas de radiodifusão implantem a audiodescrição em suas programações, ao passo que à ABNT coube padronizar de que modo será produzida, transmitida e recebida a audiodescrição.

Enquanto o Minicom dita as regras, por meio de norma complementar e portarias ministeriais, a normalização feita pela ABNT envolve um grupo de voluntários – divididos em produtor, consumidor ou neutro – que se dispõe a discutir e a criar padrões técnicos. No caso da audiodescrição, o grupo pertence à Comissão de Estudos em Acessibilidade na Comunicação (CE-03) do Comitê Brasileiro de Acessibilidade (CB-40), da ABNT.

A Comissão iniciou seus trabalhos em 2001, objetivando discutir uma norma para acessibilidade na comunicação e, em 2002, na 12ª reunião do CE-03, foi criado o GT legenda na TV. Naquele momento, muito se discutia sobre a legenda oculta e a janela com intérprete de Libras para pessoas com deficiência auditiva, pois um dos participantes da CE-03 era representante da Steno do Brasil, pioneira no serviço de legenda oculta.

Pessoas com deficiência visual manifestaram-se, via *e-mail*, ao CE-03, para solicitar sistema de descrição e dublagem para momentos predominantemente visuais ou em outro idioma que não o português. Na 19ª reunião da CE-03, em junho de 2003, começou o desenvolvimento da parte sobre audiodescrição da norma Legenda na TV. Por ainda haver pouca informação sobre audiodescrição, o avanço da discussão foi lento.

Somente na 32ª reunião, em novembro de 2004, é que foi alterada a nomenclatura da norma para Acessibilidade na Televisão. Mesmo assim, foi adotada a expressão descrição em áudio de imagens e sons. Iniciava-se o estudo sobre os requisitos técnicos para a audiodescrição, os quais estariam presentes na NBR 15.290, publicada em 31 de outubro de 2005.

Antes de sua publicação – entre maio e junho de 2005 – foi realizada uma consulta nacional sobre o projeto da norma. Os resultados foram apresentados na 38ª reunião da CE-03, em agosto de 2005. Foram recebidos 55 votos, dos quais 50 foram sem restrição. Participaram 11 pessoas jurídicas e 44 físicas. Dos vinte comentários recebidos em três votos, o Centro de Apoio ao Deficiente Visual de São Paulo (CADEVI/SP) enviou 12 sugestões técnicas que recomendavam, entre outras coisas: a) ampliação do público beneficiário da acessibilidade para pessoas com dislexia, analfabetos e pessoas com deficiência intelectual; b) previsão de aplicação da norma em novas mídias ou formas de transmissão que venham a ser implantadas durante a vigência da norma; c) divulgação dos recursos de acessibilidade durante o programa com identificação visual para legenda oculta, janela com intérprete de Libras e sonora para áudio com descrição de imagens, sons e dublagem; d) *menus* falados para navegação com autonomia em DVDs.

A NBR 15290 acabou sendo publicada definindo a descrição em áudio de imagens e sons (DIS) como

[n]arração descritiva em voz de sons e elementos visuais-chave – movimentos, vestuário, gestos, expressões faciais, mudanças de cena, textos e imagens que apareçam na tela, sons ou ruídos não literais – despercebidos ou incompreensíveis sem o uso da visão. (ABNT, 2005b).

CONFLITOS DECISÓRIOS NA ELABORAÇÃO DA POLÍTICA DE AUDIODESCRIÇÃO

Em outubro de 2005, o Minicom realizou reunião com os segmentos interessados no cumprimento das medidas previstas no Art. 53 do Decreto 5.296, referentes aos recursos de acessibilidade nas transmissões televisivas, no que concerne à tecnologia a ser aplicada – equipamentos, capacitação técnica de profissionais, normas brasileiras de acessibilidade na comunicação em televisão; ao cronograma de implantação dos recursos; à definição de percentual da programação diária; e ao levantamento de matérias a serem objetos de consulta pública.

Estavam presentes representantes do Minicom, Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas (ABEPEC), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), Associação Brasileira de Radiodifusores (ABRA), Associação Brasileira de Radiodifusão Tecnologia e Telecomunicações (ABRATEL), Associação Brasileira de Televisões Universitárias (ABTU), Associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP/TVE Brasil), Anatel, Corde, Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), Empresa Brasileira de Comunicação (RADIOBRAS), Secretaria de Comunicação Social da Presidência da República (SECOM), STENO do Brasil, TV Globo e TV Record.

Após a reunião, os segmentos tiveram dez dias para enviar propostas e justificativas sobre os temas debatidos. O Minicom recebeu oito manifestações vindas da ABNT, ACERP, ABTU, Centro de Vida Independente – Florianópolis, Laboratório de Experimentação Remota – RexLab, Abepec, Feneis/SP e Abert. Todas elas foram objeto da consulta pública que foi determinada pela Portaria nº 476 do Minicom.

A Abert enviou o ofício nº 90/2005 com considerações do setor de radiodifusão. O ofício foi objeto de esclarecimentos prestados pela Coordenadoria Geral de Assuntos Judiciais do Minicom, coordenado na época por Denise Granja.

A Abert argumenta:

Não obstante, o § 2º do artigo 53 do Decreto ora em análise **extrapola sua competência legal** na medida em que prevê a utilização de sistemas de mensagens veiculadas não apenas para pessoa portadora de deficiência auditiva, como também, para aquelas portadoras de deficiência visual. (ABERT, 2005).

O Minicom responde:

Resta claro que a leitura extremamente míope dos dispositivos da Lei 10098, como o fez a ABERT, atenta contra os princípios constitucionais, legais e de política pública, na medida em que pretende alijar as pessoas com deficiência visual e deficiência intelectual de seu direito à cultura, à informação, à educação e ao lazer, assegurados e proporcionados a todos os cidadãos pelo maior, mais abrangente e mais democrático meio de comunicação que é a televisão brasileira. (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2005b).

Especificamente em relação à transmissão da audiodescrição via SAP, a Abert alega que esse canal de áudio tem a função social de auxiliar no aprendizado de língua estrangeira (ABERT, 2005). E o Minicom (2005b) contra-argumenta, sustentando que tal afirmação demonstra de forma cabal e inquestionável a prevalência de interesses econômicos sobre os direitos das pessoas com deficiência, já que o SAP não pode privilegiar a transmissão de áudio original em detrimento do direito de pessoas cegas (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2005b).

Além dos pontos acima levantados, a Abert expôs a sua preferência por manter o debate sobre a legenda oculta no sistema de transmissão analógico e deixar para serem discutidas as questões relativas à audiodescrição e à janela com intérprete de Libras, quando se iniciasse a implantação da televisão digital terrestre no país. Tal posicionamento foi acatado pelo Minicom.

Com a vigência do Decreto 5.645, em 28 de dezembro de 2005, o Minicom teria 120 dias para publicar a norma complementar nº 1 referente à regulamentação dos recursos de acessibilidade. Denise Granja, que tinha assumido como representante do Minicom no Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), ficou responsável por elaborar a minuta dessa norma complementar. Com o apoio de Paulo Romeu Filho,

foi preparada a minuta da norma, que foi colocada em consulta pública pela Portaria nº 1, de 4 de janeiro de 2006. Essa portaria determinou igualmente a realização de uma audiência pública no dia 15 de março de 2006, à qual compareceram representantes da Abra, Abert, Fundação Roquete Pinto, Corde, Conade e da União Brasileira de Cegos (UBC).

Entre as contribuições recebidas nessa segunda consulta pública que trata dos recursos de acessibilidade, a Abra teve a impudência de declarar:

[...] é preciso afirmar, sem cinismo, que a experiência audiovisual é, por definição, uma experiência audiovisual. Os mecanismos de superação das deficiências de acesso ao entretenimento e à informação não podem, constitucionalmente, passar pela deformação da experiência audiovisual. O exercício dos direitos à informação, à comunicação, bem como à livre expressão (Constituição – artigos 5º e 220), por parte dos brasileiros portadores de deficiência deve ser feito pelo incremento das mídias compatíveis com as habilidades de cada qual e não por meio da transformação da mídia audiovisual em mídia meramente audível ou estritamente visual. (ABRA, 2006).

Os radiodifusores (Abert, Abepec, Rede Gazeta, Radiobrás) propunham ainda que a audiodescrição e a janela com intérprete de Libras fossem introduzidas somente na TVD. O argumento era de que a mudança tecnológica não justificaria o investimento em equipamentos para a disponibilização do SAP, no caso da audiodescrição. Alegavam que a tecnologia digital, de alto custo, já permitia a transmissão de múltiplos canais de áudio.

No dia seguinte à audiência pública, foi realizada uma reunião na Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, com a presença de representantes do Minicom, da Anatel e da Corde, para formular um consenso quanto à regulamentação da acessibilidade nos serviços de TV por assinatura. Foi deliberado que os três órgãos solicitariam a alteração no Art. 49 do Decreto 5.296, para explicitar que a Anatel regulamentaria a acessibilidade no serviço pago de televisão.

Depois de alguns adiamentos, a Norma Complementar nº 1 foi publicada pela Portaria nº 310, de 27 de junho de 2006. Ela estabelecia que os recursos de acessibilidade deveriam ser implantados nas transmissões e retransmissões da TV analógica, seguindo cronograma que partia de, no

mínimo, uma hora de programação entre às 8 e 14 horas e mais uma hora entre às 20 e 22 horas, dentro do prazo de vinte e quatro meses, contados da data de publicação da norma; até a totalidade da programação diária, dentro do prazo de cento e trinta e dois meses, contados a partir da data de publicação dessa Norma (MINICOM, 2006).

É oportuno salientar que, segundo esse cronograma, até 2017, toda a programação televisiva seria acessível, sendo que, com a TVD, seria possível também o acionamento opcional da janela com intérprete de Libras e a opção de *menus* e recursos interativos com locução em português.

Fixava-se, pois, o prazo de dois anos para que as emissoras pudessem viabilizar equipamentos e profissionais para a implantação dos recursos de acessibilidade na programação. Entretanto, em abril de 2008, a Abert endereçou o ofício nº 25 ao então Ministro da Educação, Fernando Haddad, solicitando informações sobre

[...] a existência de cursos de formação de profissionais em audiodescrição, reconhecidos por este Órgão, e da disponibilidade que já possuem tal graduação e que os habilitem à prestação do referido serviço às emissoras de televisão. (ABERT, 2008a).

Faltando um mês para os dois anos, a Abert enviou para o Ministro das Comunicações, Hélio Costa, ex-funcionário da Rede Globo, um ofício solicitando postergação de, no mínimo, três anos para a inserção da audiodescrição apenas nas transmissões de TVD e a limitação de oito horas diárias como o máximo compulsório de oferta dos recursos de acessibilidade, ficando a critério de cada emissora a oferta em volume superior (ABERT, 2008b). A justificativa era a falta de audiodescritores e o alto custo para adotar o sistema de transmissão que suportasse o SAP.

A resposta dos defensores da audiodescrição veio em carta ao Minicom do grupo de discussão TV Acessível (<http://br.groups.yahoo.com/group/tvaccessivel>). Após alguns dias de discussão via *e-mail*, o grupo elaborou documento rebatendo os pontos relativos aos recursos de acessibilidade, principalmente aqueles contra a audiodescrição levantados pela Abert, no ofício nº 40.

[...] a ABERT fala em “risco para as emissoras brasileiras”. Ora, e nós falamos em “risco para o direito das pessoas com deficiência”, não apenas

do Brasil, mas de todo o planeta, visto que recentemente a Organização das Nações Unidas aprovou em assembleia geral a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (TV ACESSÍVEL, 2008).

Além dos esclarecimentos, os participantes do grupo TV Acessível dispuseram-se a ir a Brasília para debater com os representantes das emissoras. Foi elaborada lista dos audiodescritores no Brasil, com breve currículo de cada um. A Abert respondeu a essa manifestação do TV Acessível, por meio do ofício nº 46, de 25 de junho de 2008. A entidade expôs ao Ministro Hélio Costa a decepção por parte dos radiodifusores em relação aos argumentos usados pelos defensores da audiodescrição.

[...] fica mais uma vez clara a imanente atitude beligerante da maior parte das instituições de defesa dos direitos de pessoas deficientes em detrimento de qualquer discussão equilibrada para avaliação de condições e possibilidades para implantação de recursos de acessibilidade na programação de emissoras de televisão e suas retransmissoras, dissociando-se desejos e realidade. (ABERT, 2008c).

A resposta do Minicom veio na Portaria nº 403, de 27 de junho de 2008. Nela, foi resolvido que a aplicação da audiodescrição estaria suspensa segundo o cronograma emitido pela Portaria nº 310 e que, no prazo de 30 dias, seria expedido um novo cronograma.

No dia seguinte à portaria, a Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (FEBEC) publicou uma moção de repúdio à medida do Minicom, reivindicando empenho do Ministério quanto à acessibilidade (FEBEC, 2008). Já a UBC solicitou à Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão a imediata implantação da audiodescrição, por meio do ofício nº 23, de 15 de julho de 2008 (UBC, 2008). Essa Procuradoria abriu processo administrativo e oficiou o Minicom em relação à suspensão da acessibilidade na programação televisiva (PFDC, 2008).

Depois de várias reuniões com representantes do setor de radiodifusão, da UBC e de audiodescritores, o Minicom emitiu no dia 28 de julho de 2008 um relatório técnico assinado pelo coordenador-geral de acompanhamento de outorga, Jayme Marques Neto. Esse documento conclui:

Devido às dificuldades apresentadas e verificadas, tecnicamente, o Ministério das Comunicações deverá vislumbrar uma solução

intermediária, de consenso, para implementação dos recursos de acessibilidade de audiodescrição, inicialmente, pelas geradoras de televisão comerciais já autorizadas a operar com tecnologia digital, inclusive, em um período não inferior a doze meses, de forma a poderem melhor se preparar às exigências do público ouvinte da audiodescrição e com isso, capacitarem seu corpo de profissionais para trabalhar em suas próprias emissoras, lançando mão dos recursos do próprio mercado nacional, que segundo seus representantes de classe, está pronto para prestar às emissoras de televisão um serviço de qualidade, com o devido profissionalismo linguístico que lhe é peculiar. (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2008).

O relatório não agradou à Abert, que perdeu a linha nos comentários feitos ao Ministro Hélio Costa, no ofício nº 53, de 29 de julho de 2008. O objetivo desse documento era “lembrar ao amigo” – expressão utilizada no ofício – que a produção da audiodescrição era muito cara e, por isso, contavam

[...] com a sua costumeira lucidez para que não inviabilize a maior parte das emissoras imputando-lhes obrigações, em detrimento da argumentação consubstanciada e documentada que apresentamos. (ABERT, 2008e).

A Abert finaliza sugerindo que a entrada em vigor da experimentação da audiodescrição ocorresse somente a partir do princípio de 2010, de modo que o setor de radiodifusão pudesse cumprir o esforço de amadurecer e experimentar modelos possíveis com os audiodescritores.

Entretanto, a manifestação da Abert não impediu a publicação da Portaria nº 466, em 30 de julho de 2008, concedendo prazo de 90 dias para que a programação televisiva veiculasse a audiodescrição, conforme o cronograma estabelecido na Portaria nº 310. Essa foi a resposta do Minicom, após a reunião entre o Ministério, os representantes do setor de radiodifusão, dos audiodescritores, do CB-40 e da UBC, tendo em vista a garantia de que esse prazo seria suficiente para a formação de 160 profissionais com qualificação exibida para a produção de audiodescrição.

A Abert então se juntou à Abra para enviar ao Ministro Hélio Costa o pedido de reconsideração da Portaria nº 466, no dia 28 de agosto de 2008. O pedido com tom de ameaça reiterou as razões econômicas,

estruturais e técnicas já apresentadas pela Abert e ainda colocou três opções ao Minicom: ou excluir a obrigação da audiodescrição, ou adiar o prazo para o início de 2010, ou, em caso de não reconsideração do pedido, ter que arcar com o desenrolar de um recurso da Abert e da Abra ao Presidente da República, em relação ao provimento desse recurso de acessibilidade (ABERT, 2008f).

A resposta do Minicom (2008b) a esse pedido veio em um parecer da consultoria jurídica desse Ministério, no dia 14 de outubro de 2008. Neste, foi afirmado que, devido às recomendações para a produção da audiodescrição, *é imperioso concluir que uma norma que determine a veiculação de 100% da programação de uma emissora de TV com audiodescrição não é tecnicamente viável*. Ao colocar a Inglaterra como paradigma, tendo o mercado de audiodescrição mais desenvolvido e regulamentado do mundo, o Minicom alerta para a obrigatoriedade de cotas de programação com esse recurso, definidas em horas semanais e não diárias, como disposto pela Portaria nº 310. Depois de apresentar justificativas para a defesa da implementação da audiodescrição somente na televisão digital, o parecer propõe a abertura de consulta pública para

[...] um debate mais amplo acerca da matéria a fim de que se atinja uma forma ideal para a sua veiculação de maneira satisfatória [...] possibilitando a participação efetiva e enriquecedora de todos os interessados, em especial os radiodifusores, deficientes visuais e audiodescritores. (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2008b).

No mesmo dia em que o Minicom emitiu esse parecer, a Abert informou ao Ministério, por meio do ofício nº 66, que a emissora SBT tinha feito um teste de veiculação de audiodescrição. Segundo a entidade, no começo do mês de outubro, o programa “Chaves” tinha sido veiculado com a opção de audiodescrição via tecla SAP. A escolha do programa foi porque se tratava de um seriado pré-gravado, adquirido com grande antecedência, muito espaço de silêncio entre diálogos, sem impacto importante no fluxo operacional da empresa (ABERT, 2008g). Para reiterar a dificuldade de transmissão do recurso por emissoras médias e pequenas, a Abert enfatizava:

O programa que deveria ter sido veiculado por 13 geradoras, em cujo município sede da outorga há mais de 1.000.000 de habitantes (portaria determina atendimento a partir de 29/10/2008), não pode ser transmitido em 11 dessas geradoras, por questões técnicas e cuja solução implicará na aquisição de equipamento específico, ainda não produzido no Brasil (moduladores BTSC). (ABERT, 2008g).

As emissoras públicas federais – TV Brasil, Canal NBR, Canal Integración, TV Senado, TV Câmara e TV Justiça – enviaram, também no mesmo dia, carta pedindo ampliação do prazo e solicitando maior flexibilidade de horários para a inserção de programas com audiodescrição. As justificativas eram carência de profissionais especializados e adaptações técnicas na captação e transmissão de conteúdos (ADPF 160, 2010).

O Minicom publicou, em 15 de outubro de 2008, a Portaria nº 661 suspendendo, por tempo indeterminado, a aplicação da audiodescrição e estipulando prazo máximo até 31 de janeiro de 2009 para o recebimento de comentários e sugestões relativas ao tema. Para estimular o debate, foram colocados questionamentos sobre o conceito mais atual e adequado para audiodescrição; os tipos de conteúdos que deveriam ser audiodescritos; as experiências internacionais que poderiam contribuir para o cenário nacional; a plataforma para aplicação da audiodescrição; o custo médio de produção; a mão de obra especializada; e as cotas de audiodescrição que deveriam estar contempladas na programação.

Ainda em outubro, foi realizado o 1º Encontro Nacional de Audiodescritores, em São Paulo. O evento foi promovido pela Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo. Os audiodescritores apresentaram seus trabalhos e discutiram a questão da audiodescrição na televisão (SEDPcD, 2008). No encerramento do Encontro, foi elaborado um ofício da SEDPcD ao Minicom, solicitando a aplicação da audiodescrição na televisão.

O Conade enviou à PFDC os ofícios nº 327 e nº 357, respectivamente, nos dias 5 de novembro e 19 de dezembro, pedindo a imediata implantação dos recursos de acessibilidade na programação televisiva.

Paulo Romeu Filho recorreu igualmente ao PFDC, no dia 15 de novembro, para denunciar a portaria nº 661 do Minicom, alegando ser

inaceitável a tentativa de postergar direito conquistado pelas pessoas com deficiência, direito esse plenamente assegurado em farta legislação vigente (ROMEUFILHO, 2008).

A Comissão Civil de Acessibilidade de Salvador (COCAS) emitiu uma nota pública contra a referida portaria:

A Portaria 661 suspendeu inconstitucionalmente a obrigatoriedade da implantação de audiodescrição nos meios de comunicação do Brasil. Lembramos que os debates e discussões sobre democratização da informação e da comunicação também devem incluir, obrigatoriamente, a discussão sobre a acessibilidade para pessoas com deficiência. (COCAS, 2008).

E, no dia 29 de dezembro, o Conselho Nacional de Centros de Vida Independente (CVIBrasil) e a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD) ingressaram no Supremo Tribunal Federal com ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF), com pedido de liminar. Essa ação foi motivada pelo descumprimento dos prazos estabelecidos pelo Decreto 5.296 de 2004, por parte do Minicom.

Na época, a Organização Nacional dos Cegos do Brasil (ONCB) não tinha dois anos de existência para entrar como litisconsorte. Por isso, somente em 27 de julho de 2009, a entidade representante das pessoas com deficiência visual ingressou como *amicus curae*, a fim de proferir auxílio técnico à ação.

Enquanto a consulta pública ainda estava aberta, a Corde realizou reunião técnica, em janeiro de 2009, para analisar, discutir e elaborar a contribuição para a consulta. Estiveram presentes especialistas em audiodescrição, representantes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, da Secretaria de Cultura do Governo do Distrito Federal, da TV Brasil, do Comitê de Ajudas Técnicas e representantes de entidades de pessoas com deficiência (CORDE, 2009).

Ainda em janeiro, a ONCB publicou manifesto de repúdio à Portaria nº 661. Já o Instituto Benjamin Constant (IBC) enviou sua contribuição pelo ofício nº 5, datado de 9 de janeiro de 2009, no qual havia

um breve relato histórico da inclusão social das pessoas com deficiência na sociedade brasileira e um apelo em favor da audiodescrição.

A Abert e a Abra enviaram o ofício nº 7, no dia 28 de janeiro, com as contribuições para a consulta aberta. A equipe responsável por redigir o documento preocupou-se mais em inventar um novo serviço público de telecomunicação e justificar as posições das entidades do que em responder ao que estava sendo questionado.

Ambas deixaram claro que eram contra a criação de norma técnica para a produção da audiodescrição, alegando que não haveria maneira de avaliá-la como recurso de acessibilidade universal. Ao citarem a experiência europeia, a alegação é de que, devido à multiplicidade de idiomas, a audiodescrição é usada em detrimento da dublagem. Tal observação não é amparada nem pela notícia à qual fazem referência.

A Rádio e TV Bandeirantes também enviou sua colaboração, no dia 30 de janeiro. Toda a argumentação foi voltada para a implantação da audiodescrição na televisão digital.

A audiodescrição poderia, quando muito, ser implementada em programas pré-gravados, com antecedência que assegure a execução da audiodescrição sem comprometimento do fluxo operacional da emissora, mas frise-se, apenas e tão somente frente a um cenário absolutamente digital. (BANDEIRANTES, 2009).

Terminado o prazo da consulta pública, o Ministério tinha 152 contribuições para analisar. Apesar de o assunto ser acessibilidade, a equipe ministerial não proveu documentos em formatos acessíveis a leitores de tela, impossibilitando, assim, a participação dos principais interessados na consulta. Ademais, algumas das contribuições estavam em língua estrangeira, mesmo tendo sido enfatizado, na Portaria nº 661, que os comentários deveriam ser exclusivamente em língua portuguesa.

Além das contribuições recolhidas, havia três volumes de pesquisa que expunham o panorama da audiodescrição nos Estados Unidos, Inglaterra, Espanha, Itália, Alemanha, Irlanda e Canadá.

Paulo Romeu Filho enviou um *e-mail* para o gabinete do Ministro Hélio Costa, solicitando providências urgentes para que os documentos

inacessíveis fossem republicados em formato capaz de ser lido pelo leitor de telas (RESENDE; COSTA, 2009).

Frente à situação, o Conade repudiou, pelo ofício nº 159, de 9 de junho de 2009, a forma com que o Minicom estava conduzindo o processo de implantação dos recursos de acessibilidade na programação de TV. A entidade relatou erros e dificuldades encontrados no *site* do Ministério para o envio das colaborações.

O Minicom nada respondeu e, no dia 22 de junho de 2009, o CVI, a ONCB e a FBASD impetraram o mandado de segurança contra o ato do Ministro das Comunicações, Hélio Costa. Nele, foi pedida a concessão de liminar para suspender o ato do ministro de conceder prazo de 45 dias para consulta pública de documentos não acessíveis e em língua estrangeira.

Vale esclarecer que os Impetrantes, sem a garantia da acessibilidade, não conseguirão viabilizar a participação de seus associados neste processo de consulta pública, não por falta de vontade deles, mas por existir um ato administrativo abusivo e ilegal que impede a participação de grande número de pessoas, tenha ou não uma deficiência. (RESENDE; COSTA, 2009).

Até o dia 30 de junho, prazo máximo para o envio dos comentários, o Superior Tribunal de Justiça não tinha se manifestado em relação ao mandado de segurança, por isso foi feito um aditamento, solicitando a reabertura da consulta.

A decisão do Superior Tribunal de Justiça saiu no dia 27 de agosto, deferindo parcialmente a liminar pleiteada. Assim, foi decidido que o Minicom deveria disponibilizar os documentos em formato acessível a pessoas com deficiência visual e que seria reaberta com prazo de 45 dias a apresentação de manifestações públicas (CARVALHO, 2009).

O Minicom reagiu e prestou informações ao ministro-relator do Superior Tribunal de Justiça, alegando que a alteração solicitada já havia sido feita no *site* do Ministério e que o prazo para a reabertura da consulta pública seria entre 14 de setembro e 28 de outubro de 2009 (MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES, 2009b).

No dia seguinte, foi enviado ao ministro-relator um agravo ao mandado de segurança. Além de assegurar as alterações dos formatos dos

documentos, foram expostos os motivos da permanência de textos em língua estrangeira. Foi alegado que os textos não tinham sido produzidos pelo Minicom e que, portanto, não era sua responsabilidade traduzir contribuições enviadas por terceiros. A decisão de manter as contribuições em outro idioma teve a intenção de prover acesso a um maior número de documentos e informações.

Desse modo, foi reaberta a terceira consulta pública, no período determinado pelo Minicom, para que pessoas com deficiência visual pudessem fazer suas contribuições, cientes dos documentos em consulta.

Dos comentários recebidos, um era de Paulo Romeu Filho. Entre os pontos abordados, ele expôs o seu empenho para a discussão da acessibilidade na TVD. No dia 17 de julho de 2009, ele elaborou, como consultor técnico da ONCB, um comentário ao voto da entidade para o projeto de norma da ABNT referente à codificação de dados e especificações de transmissão para radiodifusão digital. No documento, foi alertado que não havia, no conjunto de normas técnicas específicas do SBTVD, indicações de que os grupos de trabalho não se dedicaram com profundidade ao estudo dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência (ONCB, 2009).

Paulo Romeu Filho, na reabertura da consulta pública, afirma ao ministro Hélio Costa:

Em relação à intenção manifestada por sua consultoria jurídica de estabelecer horários diferenciados dos demais recursos de acessibilidade para as pessoas que necessitam da audiodescrição, quero manifestar meu veemente repúdio a esta diferenciação, tanto porque quero poder participar dos momentos de lazer junto com minha família e amigos em frente à televisão, quanto porque estou seguro de já ter comprovado que a premissa da impossibilidade de inserir a audiodescrição em qualquer tipo de programa é falsa, conforme demonstrado nos diversos artigos acadêmicos que apresentei. (ROMEUFILHO, 2009).

E finaliza, solicitando

[...] a V. Exa. que acesse o site de seu consultor jurídico <http://www.marcelobechara.com.br>, entre no link AUDIODESCRIÇÃO, e assista o vídeo da matéria intitulada Matéria da NBR sobre audiodescrição na TV (24/05/09). Após assistir este vídeo, estou certo de que v. Exa. também ficará sem entender por que sua consultoria jurídica afirmou

nos esclarecimentos de V. Exa. ao Mandado de Segurança que algumas pessoas cegas consideram a audiodescrição enfadonha! (ROMEUFILHO, 2009).

Conforme já havia sido planejado, o Minicom elaborou uma minuta de alteração da norma complementar nº 1 após o fechamento da consulta pública. No dia 27 de novembro de 2009, foi publicada a Portaria nº 985, que submeteu à consulta pública as alterações no subitem 3.3 e no item 7 da norma complementar nº 1, os quais se referiam, respectivamente, à definição do termo *audiodescrição* e ao cronograma de implementação da audiodescrição.

Essa portaria explicitou para qual lado a política para a audiodescrição pendia mais. As alterações propostas pelo Minicom eram: 1) exigência da audiodescrição somente na programação de emissoras que transmitem em sinal digital; 2) cotas semanais e não mais diárias para programação com o recurso; 3) cronograma de veiculação de 2 horas semanais a partir de 1º de julho de 2011, chegando a 24 horas semanais até 2020; 4) desobrigação das retransmissoras filiadas às emissoras cabeça de rede a produzirem programação própria com audiodescrição.

Dessa forma, foram atendidos os principais pedidos da Abert e da Abra. Para responder à quarta consulta pública, a Corde realizou uma reunião com audiodescritores, entidades representantes de pessoas com deficiência e diversos órgãos do governo federal.

O ofício nº 8 da Corde, do dia 12 de fevereiro de 2010, enviado ao Minicom, faz um histórico sobre a discussão da audiodescrição na esfera governamental. Nele, a entidade afirma que nunca teve posicionamento do referido Ministério sobre as suas respostas em consultas públicas. A Corde manifestou o desacordo da portaria nº 985 com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada como emenda constitucional.

Não há informações sobre a quantidade de respostas recebidas nessa quarta consulta pública relacionada à audiodescrição. E, ao que parece, o Minicom não as considerou, já que, em 25 de março de 2010, publicou a portaria nº 188, que autorizava as alterações sugeridas na minuta colocada em consulta pela Portaria nº 985.

Após a publicação da portaria nº 188, as emissoras teriam a carência de 1 ano para iniciarem as transmissões digitais com audiodescrição. Então, em 1º de julho de 2011, prazo para que as emissoras que já estavam transmitindo em sinal digital iniciassem a disponibilização de audiodescrição nos programas, estreou a audiodescrição como recurso de áudio opcional à programação televisiva digital. O SBT saiu na frente com o seu clássico programa “Chaves” e a Rede Globo veio em seguida com os filmes das sessões “Tela Quente” e “Temperatura Máxima”.

Ainda com a motivação da estreia, em 18 de agosto de 2011, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal realizaram o “Seminário de Avaliação dos primeiros 45 dias da Audiodescrição nas televisões brasileiras”. Nele estiveram presentes militantes da luta pela audiodescrição, representantes governamentais, público interessado na acessibilidade na televisão, audiodescritores e estudiosos na área. Foram discutidas necessidades de avanços, como: divulgação da programação com audiodescrição pelas emissoras, certificação de audiodescritores, decisão entre Ministério das Comunicações e Anatel sobre responsabilidade de fiscalização do cumprimento da portaria nº 188, solicitação de criação de tecla no controle-remoto para acionar os canais de áudio, entre eles, o da audiodescrição.

Um primeiro resultado desse seminário, ainda que insuficiente, foi o anúncio da Rede Globo sobre a sua grade de programação (FILHO, 2012b). A divulgação foi feita nos principais jornais impressos do país, entretanto não respeitando um dos seus públicos-alvo, pois as informações contidas no anúncio não puderam ser acessadas por internautas cegos que utilizavam o leitor de telas (*software* capaz de ler as informações textuais contidas em *sites* acessíveis).

Outro resultado veio em 2012 quando foi estipulada a forma de fiscalização da portaria nº 188 e da portaria nº 310. O Ministério das Comunicações, em parceria com a Anatel, lançou, em agosto de 2012, um novo mecanismo de fiscalização das emissoras, chamado “Sorteios para Acompanhamento da Radiodifusão”. Segundo Octavio Pieranti, a medida consistirá em:

A cada dois meses, o MiniCom vai sortear um determinado número de municípios onde todas as emissoras serão fiscalizadas. Além do

cumprimento da acessibilidade, o ministério vai avaliar questões de conteúdo – como veiculação de propaganda eleitoral e percentual máximo de publicidade na programação – e cumprimento de obrigações contratuais por parte das emissoras. (CONEXÃO MINICOM, 2012).

Disponibilizar a audiodescrição na televisão digital é ampliar exponencialmente o acesso aos conteúdos audiovisuais e a divulgação desse recurso de acessibilidade:

Ainda que a audiodescrição possa representar um ônus para as emissoras, conforme sustentado por suas entidades representativas, não há como calcular o preço do desrespeito ao direito de aproximadamente 20 milhões de brasileiros. Queremos AUDIODESCRIÇÃO JÁ, e queremos um cronograma para sua implementação que, no final, atinja 100% da programação. (MOTTA; ROMEU FILHO, 2010, p. 66).

Desse modo, a audiodescrição ganhará mais adeptos em outros espaços como salas de aula, cinemas, teatros, museus, exposições, casamentos.

A Portaria nº 188 estipulou o prazo de 12 meses, a contar de 1º de julho de 2010, para que as emissoras colocassem duas horas semanais de programação acessível. Até o início de 2013, as emissoras Rede Globo, SBT, Rede Record, Rede Bandeirantes, MTV, TV Brasil, Rede TV e TV Cultura estão transmitindo conteúdo com audiodescrição, outras estão em fase de testes com o recurso, mas ainda há muitas que precisam iniciar a disponibilização deste.

Das emissoras que transmitem a audiodescrição, poucas são as que fazem publicidade de quais são os programas em que está disponível o recurso. Por exemplo, o *blog* da Audiodescrição, de autoria de Paulo Romeu Filho, é o canal da *web* que mais divulga informações sobre audiodescrição no Brasil. Das informações referentes à disponibilização da audiodescrição na televisão digital, Paulo Romeu afirma que muitas emissoras não se preocupam em divulgar quais são os programas com audiodescrição e ele recebe informações vindas diretamente dos audiodescritores que prestam serviço para as emissoras (FILHO, 2012a).

Um dos gargalos de desenvolvimento mais rápido da audiodescrição no ar após a Portaria nº 188 está na configuração dos equipamentos de transmissão de sinal digital dentro das emissoras. A migração tecnológica

tem gerado novas demandas de configurações de equipamentos que atendam às necessidades de transmissão de conteúdos com audiodescrição e com legenda oculta (*closed caption*). Ademais, há uma urgência no aumento de profissionais capacitados para produção de audiodescrição e na regulamentação da profissão pelo Ministério do Trabalho.

NA BUSCA DE UMA CONCLUSÃO: ARENA PÚBLICA, INTERESSES PRIVADOS

Após apresentada toda a trajetória de construção da política de audiodescrição na TV brasileira, sabe-se que ainda há muito para reivindicar, discutir, negociar e desenvolver, para que esse recurso de fato seja usado pelos espectadores para obter acessibilidade.

Após análise do desenrolar da política de audiodescrição na televisão brasileira desde 2005 até final de 2012, nota-se uma importante mudança de postura do Ministério das Comunicações. O adiamento da implantação da audiodescrição na televisão foi concretizado com a colaboração do ex-ministro Hélio Costa que atendeu a pressão da Abert. Com a chegada do ministro Paulo Bernardes em janeiro de 2011, o Ministério das Comunicações tem assumido um papel neutro, não cedendo às pressões das emissoras e tem realizado medidas para o cumprimento da Portaria nº 188, tanto que em entrevista ao programa Na Varanda Cast (YOUTUBE, 2012), o então recém-nomeado Ministro das Comunicações, Paulo Bernardo, afirmou que, após uma demanda de questionamentos pelo Twitter sobre a audiodescrição na TV, ele foi buscar informações sobre o tema e confirmou que o assunto “agora precisa de uma solução” (FILHO, 2011).

Desde meados de 2012, o Ministério Público Federal tem autuado emissoras que já tenham mais de 12 meses de licença para transmissão digital e que ainda não estão cumprindo a legislação referente à acessibilidade.

Observa-se que até o início de 2013, essa nova postura têm surtido efeitos favoráveis à implantação dos recursos de acessibilidade na TV brasileira, principalmente no âmbito do *closed caption*, tendo em vista que desde julho de 2012 a cota aumentou para 12 horas por dia de programação com esse recurso, mais especificamente no âmbito da

audiodescrição, tem aumentado a demanda por profissionais envolvidos na produção da audiodescrição, mas não na mesma proporção que o *closed caption* por causa da diferença da cota, sendo que de julho de 2011 a junho de 2013 a exigência é de 2 horas de semana e a partir de julho de 2013 passará a ser 4 horas por semana.

REFERÊNCIAS

- ABERT. *Ofício nº 25 de 8 de abril de 2008a*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Ofício nº 40 de 26 de maio de 2008b*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Ofício nº 46 de 25 de junho de 2008c*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Ofício nº 52 de 24 de julho de 2008d*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Ofício nº 53 de 29 de julho de 2008e*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Pedido de reconsideração de 28 de agosto de 2008f*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- _____. *Ofício nº 90 de 30 de novembro de 2005*. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- ABNT. *Ata da 11ª reunião da Comissão de Estudos Acessibilidade em Comunicação*. 8 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=2753>>. Acesso em: 28 dez. 2010.
- _____. *Ata da 17ª reunião da Comissão de Estudos Acessibilidade em Comunicação*. 9 maio de 2003a. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=5332>>. Acesso em: 27 dez. 2010.
- _____. *Ata da 19ª reunião da Comissão de Estudos Acessibilidade em Comunicação*. 12 junho de 2003b. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6693>>. Acesso em: 28 dez. 2010.
- _____. *Ata da 32ª reunião da Comissão de Estudos Acessibilidade em Comunicação*. 11 novembro de 2004. Disponível em: <<http://www.saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=6693>>. Acesso em: 28 dez. 2010.
- _____. *Ata da 38ª reunião da Comissão de Estudos Acessibilidade em Comunicação*. 25 agosto de 2005a.
- _____. *NBR 15.290: Acessibilidade Comunicação na Televisão*. Rio de Janeiro: ABNT, 2005b.
- _____. *NBR 15.604: Televisão Digital Terrestre: Receptores*. Rio de Janeiro: ABNT, 2008.

_____. *NBR 15.603-2: Televisão Digital Terrestre: Multiplexação e serviços de informação (SI). Parte 2: Estrutura de dados e definições da informação básica de SI.* Rio de Janeiro: ABNT, 2009.

_____. *NBR 15.606-1: Televisão Digital Terrestre: Codificação de dados e especificações de transmissão para radiodifusão digital. Parte 1: Codificação de dados.* Rio de Janeiro: ABNT, 2009.

_____. Ata reunião CEE-85 dia 27 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/docs/ata_abnt.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2011.

ABRA. *Contribuição para a portaria nº1/2006.* 9 de março de 2006.

ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.

BANDEIRANTES. *Consulta Pública sobre temas relativos à promoção da acessibilidade através da audiodescrição no serviço de radiodifusão de sons e imagens e serviço de retransmissão de televisão.* 30 de janeiro de 2009.

BIELER, Rosângela Berman. Desenvolvimento inclusivo: uma abordagem universal da Deficiência. Disponível em: <http://www.uefs.br/disciplinas/exa519/Des_Inclusivo_Paper_Port_Final.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2010.

BIZELLI, José Luís; CINTRÃO, Luciano. Inovação, governança pública e desenvolvimento local In: CASAGRANDE, Elton Eustáquio. *Política Fiscal e Governança: reflexão teórica e estudos empíricos.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

BIZELLI, José Luís. Cidade radical: estratégia para uma democracia sustentável. In: BIZELLI, José Luís; ALVES, José Xaides de Sampaio (Org.). *Gestão em Momentos de crise: programa Unesp para o desenvolvimento sustentável de São Luiz do Paraitinga.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. *Dicionário de política.* Trad. Carmen C. Varriale et al.; Coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacaís. Brasília: Universidade de Brasília, 1998. v. 1, 674 p.

BRASIL. A. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada.* Coordenação de Ana Paula Crosara de Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, 2008.

_____. *Decreto 4.901, de 26 de novembro de 2003.* Institui o Sistema Brasileiro de Televisão Digital e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4901.htm>. Acesso em: 6 jan. 2011.

_____. *Decreto 5.296, de 2 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 implementação da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 12 dez 2012.

_____. *Decreto nº 5.371, de 17 de fevereiro de 2005a.* Aprova o Regulamento do Serviço de Retransmissão de Televisão e do Serviço de Repetição de Televisão, ancilares ao Serviço

de Radiodifusão de Sons e Imagens. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5371.htm>. Acesso em: 28 dez. 2010.

_____. *Instrução Normativa nº 1, de 2 de dezembro de 2005c*. Da utilização dos recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência auditiva e visual. Disponível em: <<http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/legislacao/normas-para-o-sicom/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-01-de-02.12.2005/view?searchterm=acessibilidade>>. Acesso em: 28 dez. 2010.

_____. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 12 dez 2012.

CARVALHO, H. *Mandado de Segurança nº 14.449 – DF (2009/0121819-3)*. 27 de agosto de 2009.

COCAS. Comissão Civil de Acessibilidade de Salvador. *Nota Pública da COCAS contra a Portaria 661 e a suspensão da obrigatoriedade da implantação de audiodescrição nos meios de comunicação*. Nov. 2008. Disponível em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/2009/10/nota-publica-da-cocas-contraportaria.html>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

CONEXÃO MINICOM. *Acessibilidade na TV: você sabe o que é e como funciona?* 27 de agosto de 2012. Disponível em: <<http://conexaominicom.mc.gov.br/materias-especiais/1009-acessibilidade-na-tv-voce-sabe-o-que-e-e-como-funciona>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

CORDE. *Resultado da reunião técnica sobre audiodescrição*, 27 de janeiro de 2009. Disponível em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/2009/10/sobre-audiodescricao-o-que-disse-corde.html>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

DAGNINO, R. et al. *Metodologia de Análise de Políticas Públicas. Gestão Estratégica da Inovação: metodologias para análise e implementação*. Taubate: Cabral Universitária, 2002.

FEBEC. *Moção pública contra a suspensão do direito à audiodescrição*. 28 de junho de 2008. Disponível em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/2009/10/mocao-publica-da-febec-contrasuspensao.html>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

MACHADO, Flávia Oliveira. *Acessibilidade na Televisão Digital: Estudo para uma política de audiodescrição na televisão brasileira*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Televisão Digital: Informação e Conhecimento, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MINISTÉRIO DAS COMUNICAÇÕES. *Ministério das Comunicações, Salão Nobre – Ed. Sede. Ata da reunião realizada no Ministério das Comunicações*, 4 de outubro de 2005a.

_____. *Ministério das Comunicações, Esclarecimentos prestados pela Coordenadoria Geral de Assuntos Judiciais do Ministério das Comunicações ao ofício 90/2005 da ABERT*. 2005b

_____. *Portaria n. 310, de 27 de junho de 2006*. Brasília. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/images/o-ministerio/legislacao/portarias/portaria-310.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2010.

_____. Secretaria de Serviços de Comunicação Eletrônica. Departamento de Acompanhamento e Avaliação de Serviços de Comunicação Eletrônica. *Relatório Técnico de 28 de julho de 2008a. Implementação dos recursos de acessibilidade de audiodescrição nas emissoras de radiodifusão de sons e imagens e de retransmissão de televisão, conforme estabelecido na portaria nº 310/2006*. In : DPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.

_____. Consultoria Jurídica. *Parecer Técnico de 14 de outubro de 2008b*. Resposta ao pedido de reconsideração da portaria nº466/2008 pela ABERT e ABRA. In: ADPF 160. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.

_____. Ministério concede 45 dias para manifestações sobre audiodescrição. In: *Portal das Comunicações*, 17 de maio de 2009a. Disponível em: <<http://www.mc.gov.br/noticias-do-site/21393-ministerio-concede-45-dias-para-manifestacoes-sobre-audio-descricao>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

MONTEIRO, J. V. Os níveis de análise das políticas públicas. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006. 2 v. ISBN 85-256-0052-0. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2860>. Acesso em: 24 jul. 2010.

MOTTA, L. M. V. M.; FILHO, P. R. (Org.). *Audiodescrição: Transformando imagens em palavras*. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Estado de São Paulo, 2010.

ONCB. Voto da ONCB para o projeto de norma ABNT 00:001.85-006/4 (2º Projeto) – Televisão digital terrestre – *Codificação de dados e especificações de transmissão para radiodifusão digital – Parte 4*: Ginga-J. 2009.

PFDC. *Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, ofício nº 226 de julho de 2008*. Disponível em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/2010/02/procuradoria-geral-da-republica-oficia.html>>. Acesso em: 3 jan. 2011.

RESENDE, A. C.; COSTA, P. B. *Inicial do Mandado de Segurança contra o ato do Ministro de Estado das Comunicações*. 22 de junho de 2009.

ROMEUFILHO, Paulo. “Paulo Romeu descreve a experiência da audiodescrição na peça O Andaime”. In: Rede Saci, 2007. Disponível em: <<http://saci.org.br/index.php?modulo=akemi¶metro=19260>>. Acesso em: 19 jun. 2009.

_____. Paulo Romeu: Denúncia para o PFDC. In: *Blog da Audiodescrição, 15 nov 2008*. Disponível em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/2010/02/paulo-romeu-denuncia-para-pfdc.html>>. Acesso em: 4 jan. 2011.

- _____. Paulo Romeu disse ao Ministério das Comunicações. In: *Blog da Audiodescrição 26 de outubro de 2009*. Disponível em: <<http://blogdaaudiodescricao.blogspot.com/2010/02/paulo-romeu-disse-para-o-ministerio-das.html>>. Acesso em: 4 jan. 2011.
- _____. Políticas Públicas de acessibilidade para pessoas com deficiência visual: audiodescrição na televisão brasileira. In: MOTTA, L. M. V. M.; FILHO, P. R. (Org.). *Audiodescrição: Transformando imagens em palavras*. Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Estado de São Paulo, 2010.
- _____. *Redes sociais conseguem colocar audiodescrição na pauta do Ministério das Comunicações*. 6 de Fevereiro de 2011. Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/2011/02/redes-sociais-conseguem-colocar.html>>. Acesso em: 20 jan. 2013.
- _____. *Avaliação do primeiro ano da audiodescrição na TV aberta brasileira – parte 1*. 1 de julho de 2012a. Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/2012/07/avaliacao-primeiro-ano-audiodescricao-televisao-aberta-1.html>>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- _____. *Um dia após seminário sobre audiodescrição, TV Globo publica anúncio nos principais jornais do país*. 20 de Agosto de 2012b. Disponível em: <<http://www.blogdaaudiodescricao.com.br/2011/08/um-dia-apos-seminario-sobre.html>>. Acesso em: 26 jan. 2013.
- SARAIVA, E. Introdução à teoria da política pública. In: SARAIVA, E.; FERRAREZI, E. (Org.). *Políticas públicas*. Brasília: ENAP, 2006. 2 v. ISBN 85-256-0052-0. Disponível em: <http://www.enap.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=2857>. Acesso em: 24 jul. 2010.
- SEDPcD. *Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência*: 1º Encontro Nacional de Audiodescritores começou hoje. 24 de outubro de 2008. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/sis/lenoticia.php?id=62>>. Acesso em: 3 jan. 2011.
- TV ACESSÍVEL. Comentários ao ofício nº 40 da ABERT. 23 de junho de 2008. In: *ADPF 160*. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2657715>>. Acesso em: 3 jan. 2010.
- VIVARTA, Veet (Coord). *Mídia e Deficiência*. Brasília, ANDI, Fundação Banco do Brasil, 2003.
- WERNECK, Cláudia. *Manual sobre Desenvolvimento Inclusivo para a Mídia e Profissionais de Comunicação*. Rio de Janeiro: WVA, 2004. Disponível em: <<http://www.escoladegente.org.br/publicacoes.php>>. Acesso em: 27 abr. 2011.
- YOUTUBE. “*Entrevista Paulo Bernardo.wmv*”. 11 de fevereiro de 2012. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=elw_AEYLYRI>. Acesso em: 26 jan. 2013.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA TURQUETI

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000), Mestre e Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Atualmente, é docente da Faculdade de Educação São Luis, na qual tem ministrado disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação, nas modalidades presencial e a distância, na área de Ciências Sociais, em especial nas de sociologia e de gestão, política e legislação educacional. Na referida IES, preside a Comissão Própria de Avaliação-CPA, é membro do colegiado superior e coordena um grupo de estudo e pesquisa Educação e Sociedade. *E-mail:* <adriqueti@yahoo.com.br>.

CLAUDIA REGINA MOSCA GIROTO

Graduada em Fonoaudiologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/Câmpus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho — UNESP (1993), mestrado (1998) e doutorado (2006) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FFC/UNESP (1998). Atua como Professora Assistente Doutora, efetiva, do Departamento de Educação Especial da FFC/UNESP/Câmpus de Marília. Possui experiência na área de Fonoaudiologia, com ênfase em Educação e Saúde e atua principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia educacional, linguagem escrita, interdisciplinariedade saúde-educação, educação inclusiva, educação especial. Leciona no Curso de Pedagogia da FFC/UNESP. Possui experiência como Professora Pesquisadora em Formação Continuada para professores na modalidade de ensino de Educação a Distância (Convênio SEESP/MEC). Participa, desde 1995, do grupo de pesquisa Diferença, desvio e estigma, certificado pelo CNPq. *E-mail:* <claudia.mosca@marilia.unesp.br>.

CLÁUDIO B. GOMIDE DE SOUZA

Graduado em Pedagogia (Administração Escolar) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José dos Campos (1975), graduação em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de São José dos Campos (1974), mestrado em Tecnologia da Educação pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (1977), doutorado

em Educação pela Universidade de São Paulo (1988) e é livre docente na Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Araraquara, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP. É ex-diretor da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/FCLAr (1997-2001 e 2005-2008). É coordenador de grupo de pesquisa e desenvolvimento IAGE – Informática aplicada à Gestão Educacional, atua como consultor e avaliador externo de cursos, programas e projetos educacionais e é membro do conselho de curador da Universidade Federal de São Carlos. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais, Administração de Unidades Educacionais, Planejamento. Pesquisa e Avaliação. E-mail: <claudio@fclar.unesp.br>.

DENISE CINTRA VILLAS BOAS

Graduada em Fonoaudiologia – Faculdades Integradas Teresa D’Ávila (1999), Especialista em Motricidade Oral – CEFAC (2001), Mestre (2009) e Doutoranda em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. Atuou como fonoaudióloga (2004-2012) no Centro de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE – Serviço de Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Fonoaudióloga clínica. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial e atua principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia educacional, surdocegueira, deficiência múltipla, surdez e transtornos funcionais específicos. E-mail: <denisevboas@gmail.com>.

ELÁDIO SEBASTIAN HEREDERO

Professor Doutor da Universidad de Alcalá (Espanha) e Professor colaborador da UNESP (Brasil). Professor da Conselheria de Educação de Castilha La Mancha. Possui Graduação em Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha), Post Graduação em Ciências da Educação pela Universidade Complutense de Madri (Espanha), Doutorado em Educação pela Universidade de Alcalá (Espanha). Postdoutorado pela Universidad Estadual Paulista de Sao Paulo (Brasil). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Escola Inclusiva e na área de Formação de Professores. Foi Diretor dos Centros de Formação Continuada do Professorado do MEC e da Conselheria de Educação em Pastrana e Guadalajara (Espanha), Assessor da area de atenção a diversidade e planejamento na Secretaria de Educação do MEC em Guadalajara (Espanha), Orientador Educacional e Professor de Ensino Básico e Medio. Atualmente coordenador do Convênio UNESP (Brasil) - UAH (Espanha). *E-mail:* <eladio.sebastian@uah.es>.

FABIANA CHINALIA

Doutoranda em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (2006). Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP de Araraquara (Formação em ensino de deficientes intelectuais e séries iniciais do Ensino Fundamental, 1998) e em Educação Física pelo Centro Universitário Moura Lacerda de Jaboticabal.

Atualmente, é docente da Faculdade de Educação São Luís de Jaboticabal nos cursos de graduação em Pedagogia e de Pós-Graduação a distância (EaD) em Educação Especial: Deficiência Intelectual e de Pós-Graduação em Gestão Escolar, na modalidade presencial. Também é coordenadora de Estágios das Licenciaturas e da Brinquedoteca: BrincAlegria da referida Faculdade. Atua também como docente no curso de Pedagogia nas modalidades presencial e a distância (EaD) do Centro Universitário – UniSEB em Ribeirão Preto/SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase na Educação Especial. Desenvolve estudos com os eixos temáticos: inclusão escolar, deficiência intelectual, formação de professores, práticas pedagógicas, jogos e brincadeiras, imaginação, criação e brinquedoteca. *E-mail:* <fchinalia@uol.com.br>.

FÁTIMA ELISABETH DENARI

Graduada em Estudos Sociais pela Associação de Escolas Reunidas de São Carlos (1976), graduação em Complementação Pedagógica pela Faculdade São Luiz (1986), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1984) e doutorado em Metodologia do Ensino pela Universidade Federal de São Carlos (1997). Atualmente, é professora associada do departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos e professora e orientadora de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. A partir de 2012, é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação da FCL/UNESP/Araraquara. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: educação especial, educação inclusiva, sexualidade e deficiência e formação de professores. *E-mail:* <fadenari@terra.com.br>.

FÁTIMA INÊS WOLF DE OLIVEIRA

Graduação em Pedagogia pela Universidade do Vale do Itajaí (1986), especialização em Metodologia do Ensino das Séries Iniciais pela Universidade do Vale do Itajaí (1991), mestrado em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos (1995), doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001). Atualmente, é Professor Efetivo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículo. Atua principalmente nos seguintes temas: Educação Inclusiva, Ensino de deficientes visuais, Recursos didáticos adaptados ao ensino, Adequações curriculares. *E-mail:* <fatines@marilia.unesp.br>.

FLÁVIA OLIVEIRA MACHADO

Formada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2008) e mestrado em Televisão Digital pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2011). Atualmente, trabalha como Coordenadora do Setor de Acessibilidade e Multimídia da TV Aparecida. *E-mail:* <flaviamachad@yahoo.com.br>.

HELENA FERREIRA VANDER VELDEN

Graduado em Nutrição pela Faculdade de Medicina de Itajubá (2003), em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Câmpus de Bauru (2009) e Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela UNESP/Bauru. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Escolar e Inclusão Educacional. *E-mail*: <levv_6@hotmail.com>.

JÁIMA PINHEIRO DE OLIVEIRA

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2012), com período de estágio na Universidade do Minho (Portugal); Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2010); Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (2004); Bacharel em Fonoaudiologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001); Especialista em Fonoaudiologia Educacional pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia (CFFa – 5636/2011). Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Fonoaudiologia e credenciada nos Programas de Pós-graduação em Educação (Mestrado) e Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário (Mestrado), na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná. Os termos mais frequentes em produções acadêmicas são: desenvolvimento infantil, linguagem infantil e dificuldades no processo ensino-aprendizagem. *E-mail*: <aimafono@gmail.com>.

JOSÉ LUIS BIZELLI

Graduado em Arquitetura pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1980), com mestrado (1990), doutorado (2003) e Livre Docência (2013) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi diretor da Faculdade de Ciências e Letras UNESP (2009-2012), Câmpus de Araraquara, e está credenciado nos Programas de Pós-Graduação em Televisão Digital (FAAC-UNESP, Bauru) e Educação Escolar (FCLAr-UNESP, Araraquara). Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Gestão de Políticas Públicas e Estado e Governo. Foi o editor do Laboratório Editorial da FCLAr (2009 e 2012) e é responsável pelo convênio sobre Educação entre a UNESP e a Universidade de Alcalá de Henares (UAH Espanha). *E-mail*: <bizelli@fclar.unesp.br>.

KEILA ROCHA SANTOS BARROS

Graduada em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2000). Atualmente, é professora do Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professor, educação inclusiva e aprendizagem.

LÚCIA PEREIRA LEITE

Graduada em psicóloga e Doutora em Educação. Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, da Faculdade de Ciências, da UNESP, Câmpus de Bauru. Exerce atividades científicas nas áreas de Psicologia e Educação, discutindo, em pesquisas realizadas e/ou orientadas, as temáticas: inclusão social e educacional, deficiência, políticas públicas, acessibilidade, formação continuada e necessidades educacionais especiais. Iniciou estágio de pós-doutoramento na UFSCar, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação Especial. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Deficiência e Inclusão – GEPDI/CNPq. *E-mail*: <lucialeite@fc.unesp.br>.

MARIA CECÍLIA BONINI TRENCHÉ

Graduada em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1973), mestre em Distúrbios da Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutora em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, exerce, também, atividades clínicas e de assessoria. Líder do grupo de pesquisa Métodos e Processos Clínico-terapêuticos em Fonoaudiologia, desenvolve pesquisas principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia, linguagem surdez, escrita, criança surda, educação especial, formação profissional e saúde coletiva. Atualmente, é membro da CPA-PUCSP e coordenadora do Pró-saúde PUCSP. *E-mail*: <cecilia@trenche.com.br>.

ROCIO CANALEJO JIMENEZ.

Professora de Educação Primária, especializada em Língua Estrangeira. Graduada em magistério pela Universidade de Alcalá – Espanha. Tem participado de reuniões e eventos científicos na área da educação. Especialista de ensino de língua estrangeira. *E-mail*: <rociocanalejo@alu.uah.es>.

SANDRA ELI SARTORETO DE OLIVEIRA MARTINS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1990), Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1998) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2005). Doutora em Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação – FFC – UNESP – Marília/SP. É professora Assistente Doutora do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília. Coordenou pela FFC/UNESP os cursos de extensão em Libras a Distância nas 1ª e 2ª edições, em parceria com a SEESP/MEC (Edital 01/2007), no período de 2007 a 2010. Coordenou, pela Pró-Reitoria de Extensão da UNESP, o projeto de “Acessibilidade no ensino superior”, junto ao Programa INCLUIR – MEC/SESu, no período de 2011 a 2012. Contribuiu como supervisora de tutoria a distância, num importante convênio da UNESP com a SECADI/MEC,

na oferta de um curso de especialização em “Atendimento Educacional Especializado na perspectiva da Educação Inclusiva”, ofertado na modalidade a distância, no período de 2010 a 2013, que depreendeu a sua intensa participação na organização e autoria de livros, na elaboração de capítulos e editoração da uma coletânea de seis volumes que, reúnem os melhores trabalhos de pesquisa de professores da rede pública de ensino, que participaram do curso em questão. Atualmente, é vice-líder do grupo de pesquisa certificado pelo CNPq: “Grupo de Estudos e Pesquisa em Deficiência e Inclusão – GEPDI”. Entre outras ações, participa em atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas às áreas de formação inicial e continuada de professores em Educação Especial e Educação Inclusiva. Possui vários trabalhos científicos publicados nas áreas de Formação de Professores em Educação Especial, Inclusão e Surdez. *E-mail:* <sandreli@marilia.unesp.br>.

SÉRGIO VASCONCELOS DE LUNA

Doutorado em Psicologia (psicologia experimental) pela Universidade de São Paulo, em 1983. Atualmente, é professor titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, filiado aos programas de Pós-graduação em Educação: psicologia da educação e psicologia experimental: análise do comportamento. Publicou livros, capítulos de livros e artigos em periódicos especializados. Orientou dissertações de mestrado e de doutorado nas áreas de educação e psicologia. Participou de inúmeros projetos, um dos quais em nível internacional. Atua na área de psicologia, com ênfase em psicologia experimental. Em suas atividades profissionais, interagiu com vários colaboradores em coautorias de trabalhos científicos. Em seu currículo *lattes*, os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: análise do comportamento e educação, behaviorismo e educação, contingências de ensino, contingências educacionais, contingências na pós-graduação, desenvolvimento infantil, dissertações e teses, ensino de pós-graduação no Brasil, ensino e pesquisa e ensino universitário. *E-mail:* <svluna@uol.com.br>.

SHIRLEY RODRIGUES MAIA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana Unida (1983), especialista nas áreas da surdocegueira e deficiência múltipla, mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2004) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente, é sócia-fundadora da Associação Educacional para Múltipla Deficiência e presidente do Grupo Brasil de Apoio aos Surdocegos e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente nos seguintes temas: surdez, surdocego, surdocegueira, educação especial, autismo e deficiência múltipla. *E-mail:* <maryshilly@yahoo.com.br>.

SILMARA SARTORETO DE OLIVEIRA

Licenciada em Ciências Biológicas pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP/Assis (1997) e Mestrado e Doutorado em Educação para a Ciência pela Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru (2002 e 2008). Atualmente, é Professora Adjunta do Departamento de Biologia Geral, Área de Metodologia e Prática de Ensino de Ciências e Biologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e Professora do Curso de Pós-Graduação em nível de Especialização em Ensino de Ciências (UEL) e Especialista do Conselho Estadual de Educação (CEE). Membro do Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências cadastrado no CNPq e do FOPE Fórum Permanente de Prática de Ensino/UEL, Membro da Comissão de Estágio do FOPE. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação inicial e continuada de professores, pesquisas em educação e educação a distância. É também parecerista *ad hoc* da Revista Ciência e Educação (FC/UNESP/SP), Revista Ciência e Saúde Coletiva (RJ) e Tecne, Episteme y Didaxis (Bogotá, Colômbia), atuando fortemente na área de pesquisa, ensino e extensão, orientando vários trabalhos de pesquisa. Os resultados destas pesquisas vêm sendo amplamente divulgados com a participação efetiva em eventos nacionais e internacionais. *E-mail*: <silmara.sartoreto@gmail.com>.

TÂNIA GONÇALVES MARTINS

Doutoranda em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Mestre em Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Bolsista CNPq), Especialista em Educação Especial – Faculdades Integradas Rui Barbosa – SP e em Docência do Ensino Superior – Universidade Castelo Branco – RJ. Graduada em Psicologia, com licenciatura plena, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1997). Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional e Educação Especial e como docente no Ensino Superior. (Bolsista de Doutorado CAPES). *E-mail*: <taniagm.psi@gmail.com>.

TÂNIA MORON SAES BRAGA

Formada em Psicologia pela Fundação Educacional de Bauru (1975), graduação em Pedagogia – Faculdades Integradas de Marília (1985), mestrado em Psicologia (Psicologia Experimental) pela Universidade de São Paulo (1989) e doutorado em Psicologia (Psicologia Experimental) também pela Universidade de São Paulo (1995). Atualmente, é professora assistente doutora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Comportamento e Saúde, atuando principalmente nos seguintes temas: deficiência visual, ações educativas, desenvolvimento e aprendizagem e necessidades especiais de saúde. *E-mail*: <tania.icm@icm.com.br>.

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

2013

Impressão e acabamento
Posigraf

