

DESENVOLVIMENTO HUMANO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR

Diva Albuquerque Maciel
Silviane Barbato



Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar

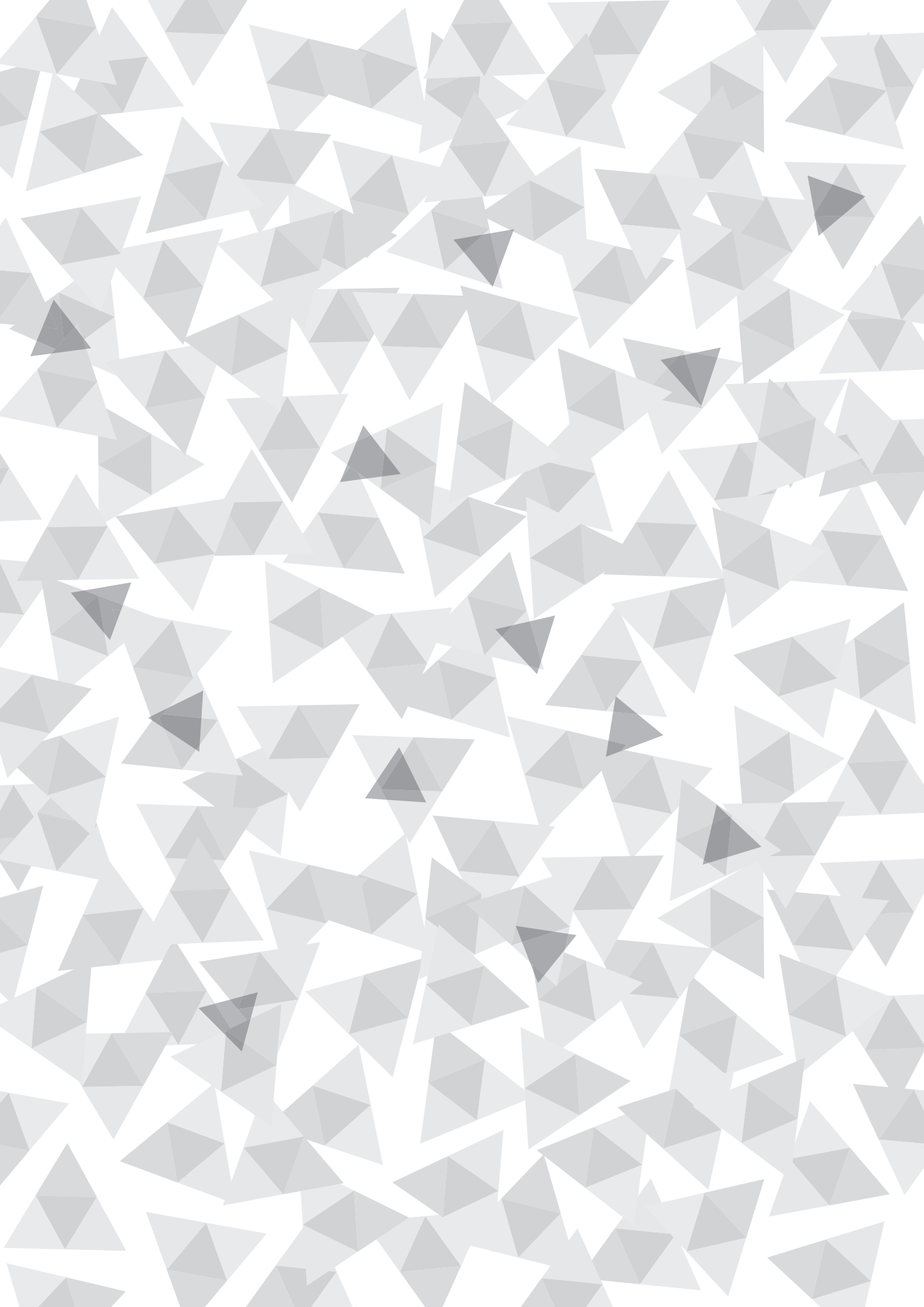
Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora do curso de Especialização em
Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão
Escolar – UAB/UnB

Silviane Barbato

Coordenadora do curso de Pós-Graduação e em
Desenvolvimento Humano e Saúde – IP/UnB

Brasília - 2010





FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Reitor

José Geraldo de Sousa Junior

Vice-Reitor

João Batista de Sousa

EDITORA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Diretor

Norberto Abreu e Silva Neto

Conselho Editorial

Denise Imbroisi

José Carlos Córdova Coutinho

José Otávio Nogueira Guimarães

Luís Eduardo de Lacerda Abreu

Norberto Abreu e Silva Neto – *Presidente*

Roberto Armando Ramos de Aguiar

Sely Maria de Souza Costa

Decana de Ensino de Graduação

Márcia Abrahão Moura

Diretor de Ensino de Graduação a Distância

Sérgio A. A. Freitas

Coordenadora Geral da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB)

Wilsa Maria Ramos

Coordenadoras do Curso de Especialização Desenvolvimento Humano Educação e Inclusão Escolar

Diva Albuquerque Maciel

Silviane Barbato

Núcleo de Material Impresso (UAB/UnB)

Débora Dutra

Débora Furtado

Projeto gráfico

Rossana Beraldo

Diagramação

Carla Clen

Revisão

Sônia Margarida R. G. da Rocha

Ilustração

Gabriela Cristina Martins Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

Bibliotecária responsável: Thaís Moraes CRB-1/1922

Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar. / Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silviane Barbato. – Brasília: Editora UnB, 2010.

280 p. : il. color. ; 23cm.

Inclui bibliografia em cada capítulo.

ISBN 978-85-230-1259-5

1. Curso a distância. 2. Psicologia. 3. Ensino-aprendizagem. 4. Formação profissional. 5. Psicologia escolar. 6. Pedagogia. 7. Educação inclusiva. I. Kelman, Celeste Azulay. II. Coelho, Cristina M. Madeira. III. Maciel, Diva Albuquerque. IV. Raposo, Mirian Barbosa Tavares. V. Gil, Ingrid Lapa De Camillis. VI. Santos, Paulo França. VII. Barbato, Silviane. VIII. Carvalho, Erenice Natalia S. de. IX. Cader-Nascimento, Fátima Ali Abdalah Abdel. X. Ribeiro, Julia Cristina Coelho. XI. Mioto, Gabriela. XII. Silva, Daniele Nunes Henrique. XIII. Virgolim, Angela.

CDD – 155.7

APRESENTAÇÃO

Este livro é resultado de uma longa parceria de grupos da Psicologia Escolar e do Desenvolvimento com a área de Inclusão da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. O que nos uniu foi nosso interesse comum com o processo de inclusão no Brasil com suas especificidades em como as políticas públicas vêm se concretizando no Distrito Federal e em outros estados brasileiros. No entanto, nos colocando a partir do olhar da Psicologia do Desenvolvimento e da Pedagogia, nos interessa entender e explicar como essas políticas públicas são interpretadas pelos professores e equipes interdisciplinares, seja no fazer de sala de aula, seja em outros contextos como o hospital, por exemplo. Para nós a política pública só se realiza com sucesso na interpretação dos profissionais que vivenciam essa realidade no dia a dia e buscam soluções conjuntas para cada criança, adolescente ou adulto que passa pelo processo de inclusão. Daí surgiram as propostas de formação continuada que nosso grupo vem realizando – além de projetos de pesquisa e intervenção e de cursos de extensão para professores, dois cursos de Especialização, um na forma presencial e outro por meio da Educação a Distância (EaD), este último pela UAB-UnB.

Os textos que compõem o livro defendem que a inclusão depende de um fazer discutido, refletido, de novas tomadas de decisão, num processo dialógico de implementação e resistência no embate das crenças e valores de cada um, presentes no coletivo histórico de nossas cidades e que são capazes de gerar novas culturas, novas práticas e soluções para cada caso. São aqui abordados temas relevantes para essa discussão, visando assim, promover a qualificação de professores e de profissionais ligados à educação e áreas afins, que atuam ou atuarão nas escolas inclusivas, em hospitais e em associações.

Frente à demanda urgente de uma formação continuada desejamos que os capítulos que elegemos como relevantes para este volume possam introduzir os educadores nessa problemática e também desencadear reflexões e ações situadas para o desenvolvimento sociocultural de nosso país e para o conhecimento de ações cidadãs que oportunizem, sobretudo, que o processo de escolarização ofereça a todos a oportunidade de convivência na construção de respeito mútuo às diferenças. Nesse sentido, a proposta visa efetivar uma interação em que os temas fundamentais sejam tratados em sua interdisciplinaridade, procurando ultrapassar os limites da mera formação profissional.

Ao ressaltar a relevância em basear o processo de formação dos professores e dos profissionais envolvidos em contextos educativos no eixo epistemológico da educação, da psicologia e das tecnologias contemporâneas esperamos contribuir para a concretização de uma transformação do cenário educacional, na promoção dos direitos humanos e da igualdade. A articulação de projetos interdisciplinares fundamentados em propostas curriculares atuais possibilitará aos professores nas escolas, hospitais e comunidades a construção de uma prática inclusiva extensiva a todos a partir de uma prática reflexiva, de acordo com os contextos em que atuam.

A educação inclusiva, considerada como um requisito fundamental de uma sociedade democrática, é um objetivo que vem sendo negociado pelos profissionais envolvidos com a construção de uma educação de qualidade, sejam eles professores em classes e escolas inclusivas, formadores ou responsáveis pela elaboração e atualização das políticas públicas. Embora ainda carregada de ambiguidades conceituais e

divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão. Este curso visa estabelecer um diálogo, mais amplo e aprofundado, entre teoria e experiência cotidiana, a fim de que possamos sugerir, implementar e atualizar as políticas públicas e as práticas pedagógicas reflexivas.

Para a construção desse conhecimento, muito tem contribuído o grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia e do grupo Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, e de profissionais formados por esses dois programas, que já vêm desenvolvendo um trabalho conjunto que se consolida neste curso. Tendo em vista que o foco dos estudos são o cotidiano da escola e outros contextos educacionais como o hospital, por meio de uma abordagem interpretativa, o curso tem a pretensão de focalizar situações no contexto de escolas da Educação Básica, onde se pode observar a co-construção de significados que tem possibilitado a discussão entre os profissionais que estão no cotidiano do atendimento inclusivo e pesquisadores que estão analisando os fazeres pedagógicos e interacionais.

O livro está estruturado em três partes organicamente relacionadas. A Parte I – Teorias de desenvolvimento humano e métodos de estudo: contextualizando a inclusão, composta por quatro capítulos que tratam dos fundamentos teóricos do desenvolvimento humano e das metodologias de construção do conhecimento nos quais os autores enfocam a relação entre teorias do desenvolvimento e cultura, história, crença e valores, os processos interacionais e de construção de conhecimento no contexto de inclusão. A Parte II – Construindo e organizando contextos de ensino-aprendizagem inclusivos: diferenças nos processos de comunicação e inclusão, inclui quatro capítulos que tratam dos processos de ensino-aprendizagem, focalizando questões específicas sobre os processos de aprender e ensinar pessoas com diferenças no desenvolvimento. Estes capítulos foram escritos com atenção especial as diferenças específicas e metodologias de intervenção relacionadas ao desenvolvimento de pessoas com distúrbios neuromotores e deficits perceptuais. A Parte III – Construindo e organizando contextos de ensino-aprendizagem inclusivos: reflexões sobre a diferença, inclui seis capítulos que, também foram construídos por autores que trabalham na prática diária de inclusão escolar e apresentam reflexões iniciadas por um texto sobre fracasso escolar e avançando nas discussões teórico-metodológicas relacionadas aos transtornos globais, superlotação, deficiência física, finalizando com a reflexão sobre as interfaces entre Pedagogia e Psicologia no cotidiano hospitalar.

Esperamos com este livro desenvolver uma discussão com os profissionais envolvidos com o dia a dia das escolas inclusivas, de modo a co-construir ferramentas que lhes permitam olhar sua própria prática de forma reflexiva e sistematizada em bases teóricas consistentes, contribuindo efetivamente para a construção de conhecimentos que venham prover a instituição escolar de meios pedagógicos que atendam à diversidade dos alunos.

Diva Albuquerque Maciel

Coordenadora do curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar – UAB/UnB

Silviane Barbato

Coordenadora do curso de Pós-Graduação e em Desenvolvimento Humano e Saúde – IP/UnB

SUMÁRIO

Capítulo 1 – Sociedade, educação e cultura..... 11

Celeste Azulay Kelman

Apresentação	11
1 Desenvolvimento humano e singularidade na perspectiva histórico-cultural	11
2 Diversidade, multiculturalismo e inclusão/exclusão social.....	24
3 Principais contextos de desenvolvimento: família, escola, trabalho e lazer.....	38
4 Sexualidade.....	48
5 Considerações Finais.....	49
Referências	51

Capítulo 2 – Inclusão escolar..... 55

Cristina M. Madeira Coelho

Apresentação	55
1 Inclusão escolar: princípios teóricos, questões e desafios.....	56
2 Abordagens teóricas: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a abordagem teórica da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey	60
3 Recursos e estratégias para a inclusão	67
4 Considerações finais	69
Referências	71

Capítulo 3 – Metodologia e construção do conhecimento: contribuições para o estudo da inclusão

Diva Albuquerque Maciel

Mírian Barbosa Tavares Raposo

Apresentação	73
1 A Construção do Conhecimento e a Metodologia de Pesquisa	74
2 Os Processos de Construção de uma Monografia	89
3 Concluindo.....	100
Referências.....	101

Capítulo 4 – Alfabetização e Letramento: Aprender o código ou o sistema de escrita?

Diva Albuquerque Maciel

Apresentação	103
1 Ensinar o código ou o sistema de escrita? – uma falsa questão.....	104
2 A natureza da língua escrita.....	107

3 A leitura e a escrita como processos psicológicos e linguísticos: desenvolvimentos da abordagem cognitiva.....	109
4 A contribuição das ideias construtivistas para a alfabetização e o letramento	118
5 A leitura e escrita como um produto das interações sociais: desenvolvimentos das abordagens socioculturais	121
6 Concluindo: a investigação da leitura e da escrita como prática social	123
Referências	124

Capítulo 5 – A pessoa com paralisia cerebral na escola 127

Ingrid Lapa De Camillis Gil

Paulo França Santos

Silviane Barbato

Apresentação	127
1 Abrindo o diálogo	127
2 Dialogando sobre a inclusão da criança com Paralisia Cerebral.....	129
3 Concluindo.....	137
Referências	138

Capítulo 6 – A pessoa com surdez na escola 141

Celeste Azulay Kelman

Apresentação	141
1 Um breve histórico	141
2 Abordagens metodológicas na educação de surdos.....	143
3 Surdez e inclusão	148
4 O lugar do intérprete educacional	150
5 Considerações finais	151
Referências	153

Capítulo 7 – A pessoa com deficiência visual na escola 155

Patrícia Neves Raposo

Erenice Natalia S. de Carvalho

Apresentação	155
1 Ver e não ver: um outro olhar.....	155
2 O sujeito com deficiência visual e a aprendizagem escolar: concepções na perspectiva histórico-cultural.....	157
3 Como enxergamos? Visão e deficiência visual	158
4 Adaptações curriculares e acessibilidade: como apoiam os alunos com deficiência visual.....	160
5 Etapas escolares.....	164

6 Concluindo.....	169
Referências.....	171

Capítulo 8 – A pessoa surdacega na escola..... 173

Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento

Apresentação.....	173
1 Atendimento educacional especializado.....	174
2 Inclusão da pessoa surdacega na escola regular.....	181
3 Concluindo.....	186
Referências.....	187

Capítulo 9 – A produção do fracasso escolar..... 189

Julia Cristina Coelho Ribeiro

Gabriela Mieto

Daniele Nunes Henrique Silva

Apresentação.....	189
1 Diferenças humanas na escola – As origens sociais do fracasso escolar.....	189
2 Concepções sobre o Funcionamento Psíquico e Fracasso Escolar – Implicações para a Intervenção Pedagógica.....	195
3 A importância da zona de desenvolvimento proximal para o processo de intervenção pedagógica e superação do fracasso escolar.....	199
4 Concluindo.....	202
Referências.....	203

**Capítulo 10 – O aluno com deficiência intelectual na sala de aula:
considerações da perspectiva histórico-cultural.....** 205

Daniele Nunes Henrique Silva

Julia Cristina Coelho Ribeiro

Gabriela Mieto

Apresentação.....	205
1 A perspectiva histórico-cultural.....	207
2 O papel da escola e o sujeito com deficiência intelectual.....	211
3 Considerações Finais.....	218
Referências.....	219

Capítulo 11 – Transtornos globais do desenvolvimento na escola..... 221

Erenice Natalia Soares de Carvalho

Apresentação.....	221
1 O que é o autismo?.....	222
2 Complexidade do diagnóstico.....	225

3 Escola e processo de ensino-aprendizagem.....	225
4 Intervenções psicoeducacionais	226
5 Considerações Finais.....	233
Referências	234

Capítulo 12 – O aluno com altas habilidades na escola 237

Angela Virgolim

Apresentação	237
1 Conceitos e terminologias.....	239
2 Definições	241
3 As características do superdotado.....	245
4 A confluência do cognitivo com o afetivo	247
5 Estratégias para os educadores	249
6 Diferenciação do currículo para as altas habilidades	250
7 Considerações finais	255
Referências	256

Capítulo 13 – O aluno com deficiência física na escola..... 259

Ingrid Lapa De Camillis Gil

Paulo França Santos

Silviane Barbato

Apresentação	259
1 A deficiência física.....	259
2 Dialogando sobre a inclusão escolar da criança com deficiência física	261
3 Locomoção e posicionamento	262
4 Considerações finais	266
Referências	268

Capítulo 14 – Interface entre a Pedagogia e a Psicologia Hospitalar 269

Ingrid Lapa De Camillis Gil

Paulo França

Silviane Barbato

Apresentação	269
1 O atendimento pedagógico-hospitalar	270
2 Fundamentos da pratica de pedagogia hospitalar	272
3 Como tal perspectiva pode ser utilizada em nossa prática educacional?	273
4 Considerações finais	274
Referências	276

Capítulo 1

Sociedade, educação e cultura

Celeste Azulay Kelman

Apresentação

De que maneira os conceitos sociedade, educação e cultura se relacionam? O que cada um deles significa? Será que quando falamos em cultura, estamos nos referindo a conhecimento, erudição? Ouvimos dizer: *“Fulano tem uma cultura musical incrível! Conhece todas as sinfonias de Beethoven!”* ou *Beltrano é muito culto. Entende sobre qualquer assunto.”*

Ou será que estamos nos referindo à cultura de um país? Costumamos dizer que é da cultura brasileira ser receptivo a estrangeiros ou ter a prática de “dar um jeitinho”. O uso do termo cultura, como um rótulo de um país, cria a ilusão de que existe homogeneidade em seu povo, que todos são iguais. Este sentido de cultura não considera a diversidade. Certamente o sentido de cultura é polissêmico, isto é, pode ter múltiplos significados. O que queremos passar aqui não é nem o conceito vinculado a conhecimento, nem o conceito relacionado a comportamentos uniformes.

Neste capítulo, queremos refletir sobre concepções de sociedade e cultura em uma perspectiva que a psicologia e a educação têm interface com a antropologia. Entretanto, à diferença da antropologia, não observamos as relações do homem apenas com o seu grupo social, mas em sua subjetividade, por meio da análise de seu comportamento, em processos que implicam em desenvolvimento, como a aprendizagem, por exemplo. Assim, uma sociedade é formada por homens que ocupam diferentes papéis, que apresentam distintos níveis educacionais e que se relacionam por meio de um conjunto de atitudes, crenças sobre o mundo, hábitos e valores (ideias sobre o que vale a pena) orientados pela cultura onde estão inseridos.

Vamos buscar, portanto, entender o desenvolvimento humano como um processo singular, único, dinâmico e marcado por uma historicidade. Ainda que todos os homens estejam inseridos na mesma cultura.

1 Desenvolvimento humano e singularidade na perspectiva histórico-cultural

O homem que vive no Brasil, hoje, nem sempre viveu desse modo. As conjunções políticas e históricas marcam diferentes relações humanas em diferentes épocas. Se pensarmos no Brasil Colonial, por exemplo, poderemos verificar como as relações de dominação circulavam entre portugueses, escravos e índios. Os costumes eram outros; as pessoas não se vestiam e falavam como na atualidade.

O homem constitui-se e é constituído pela cultura.

Pensem na posição recatada que a mulher tinha, quando nos referimos à mulher branca que vivia na casa-grande. E quanto às mulheres que habitavam a senzala, muitos colonizadores portugueses esperavam outra atitude, inclusive de práticas libertinas. As atitudes desses senhores estavam marcadas e se diferenciavam em função de com quem se relacionavam: mulher branca, um comportamento; mulher escrava, outro.

Em um período do século XX, mais conhecido como “anos de chumbo”, as pessoas não podiam ser espontâneas, com medo da censura imposta. Seus hábitos eram contidos e havia uma relação hierarquizada, onde os militares tinham a primazia de fazer valer sua opinião e os outros tinham muito medo de discordar. Até que uma minoria se insurgiu em todo o Brasil e trouxe outro rearranjo nas relações sociais. A democracia imprimiu marcas de mudanças de atitudes em todos os brasileiros.

Na sociedade as pessoas compartilham os mesmos artefatos culturais.

Estes exemplos históricos servem para entender como a sociedade se organiza em determinado momento, dentro de determinada cultura. Mas o conceito de cultura que queremos enfatizar refere-se aos sistemas de signos que organizam nossas funções psicológicas. Sociedade então pode ser entendida como um grupo de pessoas que são classificadas como um grupamento social porque compartilham os mesmos tipos de artefatos culturais.

Cultura, neste texto, tem um sentido que leva em conta as práticas de mediação semiótica como organizadoras das funções psicológicas. O que quer dizer isso? Que nas relações interpessoais, por meio da linguagem, do sistema escrito e de outros conjuntos de signos, como a internet, por exemplo, as pessoas vão formando sua subjetividade, seu pensamento e sua ação. As instituições sociais tentam regular as funções interpessoais e mesmo intrapessoais, dentro do próprio indivíduo, como sua capacidade de pensar, planejar, memorizar, etc. Tomemos como exemplo a escola. Como instituição social, a escola exige dos alunos determinados tipos de comportamento, como pontualidade, cumprimento das tarefas escolares e não outros, como indisciplina, desrespeito ou desmazelo com os recursos materiais, como o livro didático. As vidas humanas são organizadas, em parte, pelas instituições sociais.

Mas, e a singularidade humana? Será que todos que vivem a mesma época são iguais? Felizmente, existem diferenças entre as pessoas e as singularidades estão presentes para dar cores e matizes à aquarela do tecido social. O que seria do azul se todos gostassem do vermelho? Quais são as influências que marcam a singularidade humana em uma perspectiva histórico-cultural?

1.1 Teorias sobre desenvolvimento humano

Os princípios do desenvolvimento humano são distintos. Se compararmos o comportamento, a personalidade e a inteligência de diferentes irmãos dentro de uma mesma família vamos verificar que eles têm grandes diferenças entre si. Mas por que dois irmãos se desenvolvem de forma diferenciada? O aparato biológico não conta? Será apenas o ambiente que influencia? A busca na compreensão desses fenômenos é explicada a partir de diferentes teorias, sejam elas psicológicas, sociais ou comportamentais.

Primeiramente convém esclarecer que estudos sobre desenvolvimento humano não se restringem a estudos sobre comportamento infantil, mas referem-se a uma temática que envolve todo o curso da vida humana. O desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, marcada não apenas pela herança que recebe de seus pais, mas pelas experiências que vivencia ao longo da sua vida. É entendido, portanto, como um conjunto de processos que implicam em mudanças progressivas, tanto do ponto de vista biológico quanto ambiental, em constante interação. A ideia de que o desenvolvimento além da infância deveria ser também objeto de estudos científicos iniciou-se com a publicação do livro *Adolescência*, por Stanley Hall, em 1904. Hall foi um dos primeiros psicólogos a estudar o fenômeno do envelhecimento. A introdução dos estudos longitudinais desenvolvidos para acompanhar a evolução de crianças, constituíram uma contribuição fundamental para a compreensão do desenvolvimento como algo que se estende ao longo de todo o ciclo vital.

Uma pergunta que devemos nos fazer refere-se à **ontogenia**, isto é, ao desenvolvimento de um organismo durante sua vida. Como se desenvolve esse organismo? Será por um processo de acúmulo gradual e contínuo de pequenas mudanças, caracterizando alterações quantitativas? Ou por mudanças bruscas, súbitas que enfatizam a emergência de novos padrões qualitativamente distintos dos anteriores em pontos muito específicos no desenvolvimento?

Alguns teóricos preocuparam-se em marcar as fases do **desenvolvimento** por meio de estágios. Piaget, por exemplo, organizou um arcabouço teórico conhecido como Epistemologia Genética através do qual buscou explicar a gênese do conhecimento que ficou mais popularmente conhecido como o construtivismo. Em sua teoria, Piaget descreve as fases em que ocorrem diferentes operações cognitivas e linguísticas e que ficaram conhecidas como os estágios sensoriomotor, preoperatório, operatório concreto e operatório formal.

Desenvolvimento estuda a trajetória do indivíduo, marcada pela herança e pelas experiências.

Os estágios referem-se a um conjunto de padrões comportamentais e habilidades características de uma determinada idade ou fase do ciclo de vida do indivíduo (ASPESI, DESSEN; CHAGAS, 2005). Têm um sentido mais classificatório que não contempla a visão dinâmica e dialética. Essa enfatiza que o desenvolvimento não se dá em alterações bruscas e súbitas, mas em mudanças contínuas.

Em uma perspectiva que considere o indivíduo não de forma isolada, mas em permanente interação com diferentes contextos, teremos outra abordagem sobre como ocorre o desenvolvimento. Na perspectiva histórico-cultural, desenvolvimento implica em permanentes transformações, explicadas por múltiplas razões, nunca por uma só. Por outras palavras: não se pode atribuir uma característica humana, como a curiosidade ou a apatia em sala de aula, por exemplo, a uma única causa, seja ela biológica ou ambiental, mas a um conjunto de fatores decorrentes do fluxo de interações entre as características estruturais da pessoa com os diferentes contextos onde ela participa. Desenvolvimento é sempre decorrente desta interrelação.

Desenvolvimento, tanto o biológico quanto o social, pode ser descrito como “processo pelo qual novas formas de organização emergem daquelas que as precederam no tempo” (BRENT, apud VALSINER, 1989). Dessa forma, desenvolvi-

mento é um processo de transformação estrutural baseado na interação entre um organismo e um ambiente.

Desenvolvimento implica em transformações sucessivas e permanentes.

Estudos sobre o desenvolvimento humano tentam explicar, prever, descrever e interpretar comportamentos que ocorrem, nos diferentes contextos que o influenciam, tais como família, escola, condição socioeconômica, etnia e cultura. Ford e Lerner (1992) abordam desenvolvimento humano de maneira clara e abrangente, com conotação sistêmica, onde múltiplos fatores influenciam. É assim entendido:

Desenvolvimento humano individual envolve processos de transformação e incremento que, através de um fluxo de interações entre características atuais da pessoa e dos contextos em que ela está inserida, produzem uma sucessão de mudanças relativamente duradouras que elaboram ou aumentam a diversidade das características estruturais e funcionais da pessoa e os padrões de suas interações com o ambiente, ao mesmo tempo em que mantém uma organização coerente com a unidade estrutural-funcional da pessoa como um todo (p. 49).

Desenvolvimento, portanto, pressupõe interações que acontecem em ambientes social e culturalmente estruturados, que promovem mudanças ao longo do tempo, implicando em transformações. É sistêmico porque é entendido como um fenômeno multideterminado, ou seja, não existe uma causalidade linear ou uma resposta única e óbvia, do tipo *“Porque minha mãe escondia as balas e chocolates, tornei-me uma pessoa voraz e gulosa.”* A multilinearidade leva em conta todas as experiências que se têm ao longo da vida, reconhecendo as múltiplas trajetórias do desenvolvimento. São vários os fatores que, de forma integrada e articulada, vão promover o desenvolvimento, portanto, não se pode esperar respostas uniformes. Não é porque meus pais me deram uma boa educação que eu serei necessariamente uma pessoa educada, gentil e com elevados princípios morais. Fosse assim, todos os irmãos seriam iguais.

A conduta humana é influenciada basicamente por dois fatores: o aparato biológico e as experiências de vida, interpessoais, que podem ser positivas, como o sucesso escolar ou participação em um passeio familiar, por exemplo. Mas também podem ser negativas, como em situações de guerra, orfandade, etc.

Desenvolvimento humano vem sendo estudado por diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Biologia ou a Antropologia. Pesquisas buscam compreendê-lo tanto do ponto de vista conceitual, quanto dos fatores que o influenciam. As questões investigadas, os métodos utilizados na busca de soluções a essas indagações e as explicações propostas variam ao longo dos séculos.

Um estudo pioneiro sobre desenvolvimento humano e educação especial foi o realizado por Jean-Marc Gaspard Itard (ver PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2001) com o menino Victor, que ficou conhecido como o Menino de Aveyron ou o Ga-

roto Selvagem, tendo inclusive virado um filme de Jean Luc Godard, famoso cineasta francês dos anos 70-80 do século passado. Itard, médico francês, intitulado à época de praticante da medicina mental, recebeu uma bolsa do governo para estudar o menino selvagem que, por volta do ano 1800, apareceu nas cercanias da cidade de Aveyron, nu, locomovendo-se apoiado nos quatro membros, como se fora um animal. Tinha o corpo coberto de cicatrizes, o cabelo desgrenhado e era incapaz de falar. Itard o acolheu e realizou, durante cinco anos, um estudo sobre desenvolvimento humano atípico, avaliando quais as possibilidades desse menino se transformar em um *civilizado*. A discussão sobre o trabalho de Itard traz uma reflexão profunda sobre o papel dos diferentes contextos no desenvolvimento humano, voltaremos a falar disso mais adiante neste texto. O trabalho de Itard ficou inacabado porque, descontente com os resultados insuficientes e lento, o governo francês resolveu interromper os estudos do médico. E quanto ao menino? Não conseguiu avançar muito em seus hábitos e atitudes, além de ter um desenvolvimento linguístico aquém do esperado por Itard. Essa pesquisa desencadeou um debate interessante que até os dias de hoje vem ocorrendo: Qual o papel da natureza (biológica) e da cultura (social)?

Como já foi dito, os primeiros estudos sobre desenvolvimento, no século XX, voltam-se para o período que compreende a infância. Nesses estudos, a criança é entendida como um ser passivo que não contribui para o seu próprio desenvolvimento e que se desenvolve natural e espontaneamente (GESELL, 1929, 1930, 1943).

Nos estudos sobre a natureza do desenvolvimento há concepções naturalísticas, como a citada acima, que valorizam o desenvolvimento biológico; unidirecionais, que só vêem o progresso individual, a partir da transmissão cultural; e teorias que enaltecem o papel ativo do sujeito, que interage permanentemente com o seu contexto sociocultural, transformando-o. São essencialmente quatro abordagens teóricas que procuram compreender esta relação e explicar o desenvolvimento: a da maturação biológica; a abordagem ambientalista ou comportamentalista; a do construtivismo piagetiano e a abordagem histórico-cultural de Vigotski.

1.1.1 Teorias da maturação biológica

Nessa concepção, como já foi dito, o desenvolvimento ocorre de forma natural e tem uma raiz endógena, isto é, a mudança vem de dentro do organismo, como uma consequência dos genes que o organismo herda. Podemos dizer nesse caso que o desenvolvimento é biologicamente determinado. Gesell (1940, apud ANASTASI, 1965) dizia: “O ambiente determina a ocasião, a intensidade e a correlação de muitos aspectos do comportamento, mas não engendra as progressões básicas do desenvolvimento do comportamento. Estas são determinadas por mecanismos inerentes à maturação”.

A teoria da maturação biológica também pode ser chamada de pré-formismo, pois todo conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto de estruturas que estão no sujeito. Nessa abordagem a principal causa do desenvolvimento é a maturação, uma sequência de mudanças geneticamente determinadas que ocorrem desde um ponto inicial imaturo, na concepção, e que se desenvolvem até a plena idade adulta (COLE; COLE, 2003). A hereditariedade, então desempenharia

o papel principal no desenvolvimento humano, determinando e definindo a sua capacidade de aprendizagem.

Essa abordagem teórica foi a responsável pela integração de alunos com deficiência nas escolas nas décadas de 70 e 80 do século passado. O problema estava no aluno e não no contexto escolar ou da sala de aula. Essa visão clínica das dificuldades de aprendizagem foi a causa do inchaço das classes especiais nesse período.

1.1.2 Teorias ambientalistas

De acordo com essa perspectiva todo conhecimento decorre da experiência. A aprendizagem é vista como um processo pelo qual o comportamento de um organismo é modificado pela experiência, levando a desenvolvimento. Só as causas exógenas, que provêm do ambiente e, portanto, externas ao indivíduo, são as causadoras do desenvolvimento e da aprendizagem.

Um dos primeiros teóricos desta corrente, J. Watson (1930) tinha tanta crença na força do ambiente que chegou a dizer:

Dê-me uma dúzia de bebês saudáveis, bem formados... e eu garanto pegar qualquer um deles aleatoriamente e treiná-lo para se tornar qualquer tipo de especialista que eu escolha – médico, advogado, artista negociante e, sim, até mesmo mendigo e ladrão, independente de seus talentos, inclinações, tendências, capacidade, vocações e raça de seus ancestrais. (p. 104).

Na teoria ambientalista, aprendizagem é igual a desenvolvimento. O ambiente atua através dos mecanismos de aprendizagem para moldar o desenvolvimento humano. O enfoque no ambiente pressupõe que desenvolvimento é decorrente de mudanças graduais e contínuas, sendo estas responsáveis pela modelagem do comportamento humano. O sujeito é visto como totalmente passivo nessa abordagem, sendo apenas um receptor das influências externas.

1.1.3 Abordagem do construtivismo

De acordo com essa teoria, o desenvolvimento não está só na natureza do sujeito, pré-formado em sua mente, ou apenas na educação. Ambas são condições igualmente necessárias para que o desenvolvimento aconteça.

Um dos principais teóricos responsáveis por essa abordagem foi Piaget. Para ele, o conhecimento acontece por meio da interação entre o organismo humano e o ambiente. Portanto, concorda em parte com os teóricos maturacionistas, sem considerar que a potencialidade do ser humano é inata. Não concorda que o organismo dependa exclusivamente da maturação. É uma teoria interacionista, isto é, enfatiza a interação sujeito-ambiente para que a aprendizagem ocorra.

A teoria de Piaget ficou conhecida como Epistemologia Genética porque procura explicar a origem do conhecimento. O sujeito participa na construção do próprio conhecimento, de forma ativa, crítica e criativa, sendo por isso denominado de sujeito epistêmico ou cognoscente. Para Piaget, as crianças constroem níveis de conhecimento sucessivamente mais elevados, lutando ativamente para dominar o ambiente. Nessa abordagem, o desenvolvimento comanda a aprendizagem.

As três concepções teóricas mencionadas até aqui denotam que o desenvolvimento decorre de dois fatores: a herança biológica e o ambiente. Cole (1992) propõe uma quarta alternativa para o estudo do desenvolvimento, quando assume que os fatores biológico e ambiental, dicotomizados nas três perspectivas acima citadas, interagem indiretamente, intermediados pela cultura. Cole considera que a teoria histórico-cultural pode ser entendida como uma nova teoria do desenvolvimento, pois introduz essa novidade: o papel que a cultura tem no desenvolvimento ontogenético.

1.2 A natureza histórico-cultural do desenvolvimento humano

O mérito de Cole foi apenas de sistematizar as ideias de Lev Semionovich Vigotski como uma teoria do desenvolvimento. Foi o psicólogo russo o principal responsável por esta abordagem, cuja teoria desenvolveu na primeira metade do século XX, tendo morrido prematuramente, por tuberculose, aos trinta e oito anos. As três teorias citadas anteriormente, a da maturação biológica, as ambientalistas e o construtivismo tratam da relação entre maturação e aprendizagem; hereditariedade e meio. Vigotski (1994) trouxe um elemento novo e fundamental que é o papel que a cultura, a sociedade e a história exercem na formação da mente humana. O pesquisador russo introduz a questão da cultura quando começa a discutir o problema do desenvolvimento da criança e a aquisição das formas superiores de conduta, os chamados processos psicológicos superiores, como a atenção voluntária, o pensamento, a linguagem e a memória lógica. Em seu trabalho, diz existir no ser humano uma continuidade e uma ruptura entre o que é biológico e o que é cultural: o cultural supõe o biológico, ao mesmo tempo em que o transforma. Essa tensão entre ambos vai permitir ao sujeito que aprende o desenvolvimento de processos que lhe permitem interpretar o mundo a partir de interações com seu contexto físico, simbólico e histórico-cultural.

São quatro os conceitos fundamentais que compõem a teoria de Vigotski: (a) **internalização**, onde ele vai falar sobre as funções psicológicas que aparecem duas vezes, primeiro intersubjetivamente, decorrente das relações entre as pessoas, e depois intrasubjetivamente, após ter ocorrido a internalização; (b) **mediação**, que implica na utilização dos sistemas de signos, como a linguagem, a leitura, a escrita e o cálculo e que permitem ao sujeito lembrar, escolher, por exemplo; (c) **zona de desenvolvimento proximal**, definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 1994, p. 112). E finalmente, (d) **a relação entre aprendizagem e desenvolvimento**, em que revela o processo pelo qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam.

Para Vigotski o processo de internalização transforma as experiências intersubjetivas em intrasubjetivas: do externo, social, para o interno, mental.

Segundo Vigotski o bom aprendiz é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Sua teoria ressalta a importância que um sujeito mais experiente –

pais, professores ou mesmo um colega – exercem no processo de aprendizagem do sujeito. Vigotski (1994) também menciona a importância do jogo infantil e do brincar, porque criam várias zonas de desenvolvimento proximal. Por meio do trabalho na ZDP, alguém pode se beneficiar do conhecimento maior de seu par.

Para o pesquisador russo a zona de desenvolvimento proximal trata dos conhecimentos que estão a caminho, que ainda não conseguem ser realizados com autonomia. Como por exemplo, crianças com pouca idade que dependem de outra pessoa mais experiente para auxiliar na sua realização. O campo de atuação da zona de desenvolvimento proximal é eminentemente semiótico, refere-se a como significar o mundo, como construir e compartilhar significações.

Segundo Vigotski (1994):

[...] o aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer (p. 100).

Dentro dessa perspectiva, desenvolvimento humano é um processo que está intimamente vinculado ao aspecto cultural. Somos preparados por nossa herança cultural e biológica para usar a linguagem e outras ferramentas culturais e, também para aprender uns com os outros por meio de processos educacionais. A cultura, entretanto, é sempre histórica e socialmente construída.

Vigotski (1995) inaugurou um arcabouço teórico que se convencionou chamar de sociogenético, em contraposição ao pensamento psicogenético de Piaget. O que isso quer dizer? Que enquanto Piaget achava que a cognição era decorrente de operações cognitivas intrínsecas ao indivíduo, Vigotski achava que o sujeito humano é social desde o momento em que nasce e, por isso, está imerso, desde seus primeiros dias de vida, em um contexto social. A formação dos processos cognitivos é decorrente, portanto, de uma mente social. Ao falar sobre a natureza social do psiquismo humano, o pesquisador ressalta que as capacidades humanas são formadas a partir das interações sociais. Foi então que Vigotski (1994) estabeleceu a Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural, que afirma:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, a princípio entre os homens como categoria intersíquica e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica (p. 64).

Isto nos mostra a influência das relações interpessoais na formação da consciência humana. As funções intersíquicas, decorrentes das atividades sociais, tornam-se intrapsíquicas através do processo de internalização e assim desenvolvemos as funções que constituem nossa subjetividade, nossas funções cognitivas, comunicativas e afetivas, nossos princípios e crenças. Aliás, não é apenas a consciência humana que possui uma natureza social. Também, a personalidade possui uma origem social. É importante entender que o ser humano se desenvolve montado em um tripé: cultura, cognição e emoção e que os três se influenciam mutuamente.

1.3 Cultura individual e coletiva

Durante o século XX, algumas teorias psicológicas eram vistas como estudos acerca das interações humanas que não sofriam alterações ao longo do tempo. A outra vertente, com uma concepção mais dinâmica e qualitativa, vem utilizando teorias interpretativas sobre o comportamento humano enriquecidas com as contribuições das ciências sociais, da antropologia, da estética e da literatura, que iluminam e influenciam os estudos contemporâneos acerca do desenvolvimento humano.

A questão da transmissão cultural nas sociedades humanas obedece basicamente a dois modelos: o de transmissão cultural unidirecional e o bidirecional. A visão unidirecional baseia-se na noção dominante da **transmissão cultural** e é bastante criticada por muitos (ROGOFF, 2005; VALSINER, 1994) que consideram que essa perspectiva traz em seu bojo um processo de aculturação que pressupõe o sujeito como receptor passivo da transmissão cultural; recebe as mensagens culturais sem transformá-las, mesmo que hajam perdas ou erros de transmissão. Nessa perspectiva, se algum jovem apresenta distúrbios de comportamento, como delinquência, por exemplo, as explicações baseiam-se em uma “falha no processo de transmissão cultural”. Esse modelo traz as características da unidirecionalidade, uma vez que o ser humano restringe sua área de atuação à recepção das mensagens culturais produzidas pela sociedade. Esse fenômeno é análogo ao conceito de **educação bancária**, criado por Freire (1975). O educador faz críticas a práticas convencionais de se transmitir conhecimentos que são depositados na pessoa, como se deposita dinheiro em um banco. A unidirecionalidade do modelo de transmissão cultural pode, portanto, ser entendida como um processo de **transmissão cultural bancária**, parodiando o educador brasileiro, onde cultura é depositada mecanicamente no sujeito.

Já na perspectiva bidirecional, todos os participantes no processo de transmissão cultural estão ativamente transformando as mensagens culturais, em um processo dinâmico e interativo (VALSINER, 1994).

A cultura vem sendo estudada por diferentes áreas do conhecimento e pode ser conceitualizada conforme a perspectiva que se assuma: antropológica, arqueológica, psicológica (evolutiva, social, desenvolvimental, transcultural, por exemplo) ou sociológica. Houve época em que se pressupunha que a evolução social progrediria em uma escala que ia do primitivismo de determinados povos até atingir estágios reconhecidamente civilizatórios. O evolucionista americano, Lewis Harry Morgan, em 1877, propôs sete estágios do progresso humano: selvageria inferior, selvageria média, selvageria superior, barbarismo inferior, barbarismo médio, barbarismo superior e civilização (ROGOFF, 2005). O pressuposto de que as sociedades evoluíam de forma linear sobreviveu até a segunda metade do século passado.

O reconhecimento da associação entre fenômenos psicológicos e processos culturais, no sentido de que os primeiros são de certa forma constituídos pelos últimos, deu origem a um novo campo de estudo, inaugurado pelos estudos de Vigotski. Posteriormente, muitos pesquisadores contribuíram para essa área de estudos. Um deles foi Jerome Bruner, um dos seus principais expoentes da psico-

logia cultural. Cultura, para Bruner (2001), traz necessariamente a mente em foco. O objetivo deste ramo da Psicologia é compreender as formas pelas quais os fenômenos psicológicos são parte da vida cultural e são interdependentes de outros fenômenos culturais. É importante ressaltar que a cultura exerce um papel crucial na constituição dos indivíduos e dos grupos sociais.

Pré-existente ao indivíduo, a cultura faz parte não apenas de seu processo de socialização, mas também tem sido reconhecida como constituinte fundamental do pensamento e da ação humana (COLE, 1992; VALSINER, 1989, 1998, 2000; VIGOTSKI, 1978, 1987). A cultura é formadora da consciência humana. Fenômenos psicológicos complexos, superiores e maduros são estimulados e organizados pela experiência social.

Tudge, Hayes e Otero (2000) entendem cultura dentro de uma perspectiva contextualista ecológica. Para eles, cultura consiste de um grupo de pessoas que são vistas por outras ou que vêem a si próprias como constituintes de um todo, que compartilha valores, crenças e práticas e que tentam passar esses valores para os mais jovens de seu grupo.

Para Vigotski o processo de internalização transforma as experiências intersubjetivas em intrasubjetivas: do externo, social, para o interno, mental.

Bruner estabelece estreita relação entre o conceito de cultura e o da mente humana quando define cultura como o modo pelo qual construímos, negociamos, institucionalizamos nossa forma de viver e pensar e que chamamos de “realidade” (1996, p. 87), embora para ele, não exista uma única versão basicamente verdadeira e objetiva da realidade (BRUNER, 2001). Uma diferença marcante entre Bruner e Vigotski é que este último considera que, durante o percurso do desenvolvimento humano, a ontogênese, o indivíduo passa inicialmente por um tipo de pensamento natural. Para Bruner, a mente não pode jamais ser considerada como natural (1996). Ela é sempre cultural.

A cultura cria formas especiais de comportamento e baseia-se no centro do desenvolvimento das funções psicológicas humanas (VIGOTSKI, 1978). Raciocínio verbal, formação de conceitos, atenção voluntária e memória lógica são alguns exemplos dessas funções psicológicas superiores mediadas pela cultura. O processo de desenvolvimento é organizado pela permanente construção e reconstrução de limites em nosso comportamento, nos mais variados contextos. Os fenômenos psicológicos complexos são influenciados por esses limites culturais e, ao mesmo tempo, influenciam a cultura.

Nesse sentido, dentro da perspectiva histórico-cultural, não se compreende a existência de uma cultura coletiva, absoluta, que predetermina a mente das pessoas, influenciando-as. Ao contrário, a cultura coletiva está em relação com a cultura individual, participando na constituição do sujeito psicológico que, por sua vez, influencia a cultura coletiva e essa interação acontece a partir de processos de construção ativa do indivíduo.

A cultura exerce um papel de mediadora na formação da consciência e nos aspectos integrais do desenvolvimento humano. Implica em processos de um sistema de significação. As vivências culturais são transformadas pela experiência individual, constituindo novidades que, por sua vez, são incorporadas a um processo específico e peculiar do indivíduo. Quando a criança constrói significados junto com outros membros ativos de seu grupo social, ela não está apenas transformando os valores e conhecimentos transmitidos pela cultura, mas também alterando a herança transmitida por seus pais (MACIEL, 1996). O significado não é dado a essa criança: ele é construído à medida que ela negocia com o mundo.

Um bom exemplo de como os grupos sociais participam da formação da mente individual é dado pelos antigos esquimós, hoje conhecidos como *inuit*. Esse grupamento humano, habitantes do Ártico canadense, desenvolvem uma interessante prática no processo de socialização de seus habitantes (BRIGGS, 1992). As crianças *inuit*, mesmo sendo afetivamente cuidadas, nutridas e amadas, são expostas a uma série de perigos como se fosse um treinamento para sua vida adulta, esta sim, realmente cheia de perigos. Para torná-las preparadas para a vida adulta, os mais velhos estimulam as crianças a pensar, apresentando e convidando-as a dramatizar e resolver dilemas emocionalmente fortes, do tipo: *“Por que você não mata seu irmão bebê?”* ou *“Por que você não morre logo para que eu possa herdar sua blusa nova?”* ou *“Sua mãe vai morrer porque ela cortou seu dedo. Você quer ir viver comigo?”* (p. 27). Essas questões são feitas muitas vezes em interações com os adultos do grupo ou com as crianças mais velhas e focalizam sempre os períodos de transição ou crises compatíveis com a idade da criança naquele momento. São feitas em parte como brincadeira e em parte como verdade, de forma a prepará-las para uma vida onde possam resolver conflitos com mais facilidade.

Concluindo, cultura pode ser entendida como uma interpretação individual da construção de significados coletivos e exerce papel constitutivo no desenvolvimento da mente da personalidade e em todos os aspectos e dimensões do desenvolvimento humano.

1.5 A singularidade no desenvolvimento

Durante séculos nos perguntamos como e quanto somos diferentes de outras espécies vivas, uma vez que dependemos de certa maneira das mesmas leis naturais que regem a vida das outras espécies. O estudo da singularidade humana diz respeito à **filogenia**, a história evolucionária de uma espécie. Esse debate é importante no modo como os psicólogos pensam sobre as leis que regem o desenvolvimento humano.

Filogenia refere-se à evolução das espécies. **Ontogênese** refere-se ao desenvolvimento de um ser humano.

O estudo de outros animais pode iluminar a compreensão de comportamentos humanos, quando estão em ação os mesmos princípios. Na tentativa de verificar algumas das implicações da teoria evolucionista, Charles Darwin (1809-

1882) pesquisou sobre a relação da continuidade entre as espécies. Ele e muitos de seus contemporâneos acumularam o primeiro conjunto de dados sobre o comportamento animal. Darwin sugeriu a relevância de se promover um estudo comparativo, pois acreditava que o *Homo sapiens* se diferenciava de outras espécies animais similares em uma variação apenas de grau, não de tipo e que isso explicaria a espécie humana ter evoluído de outras espécies similares, os primatas, por um processo de continuidade. Buscou por meio de pesquisas evidências dos elos evolucionários. Para ele, a evolução era um salto de qualidade ou uma ruptura à continuidade, decorrente de mutações.

Recentemente, uma pesquisa confirma sua hipótese e revela que 99% do nosso material genético é compartilhado com os chimpanzés (D'ANDRADE; MORIN, 1996, apud COLE; COLE, 2003). O outro 1% seria uma alteração genética decorrente do resultado da seleção natural e responsável pelas diferenças qualitativas entre a espécie humana e os demais animais. As alterações na evolução humana contribuíram para tornar as características do desenvolvimento e do cérebro humano únicas.

Primatólogos tentaram encontrar evidências de presença de capacidades humanas como a linguagem em primatas sociais, como os chimpanzés. Essas espécies possuem de fato muitos dos sistemas neurais que dão apoio à linguagem. Conseguem por isso, pronunciar uma série de sons elaborados, mas não conseguem traduzir processos de pensamento em linguagem, como os humanos fazem. Animais não conseguem denominar objetos com eficiência e também não tem habilidade para aprender noções de gramática. Por causa disso, alguns estudos tentaram verificar se chimpanzés poderiam, ao invés de falar, aprender a língua de sinais. O pesquisador, Herbert Terrace, da Universidade de Columbia, tentou ensinar um chimpanzé, chamado de Nim Chimpsky, a língua de sinais. O nome dado ao chimpanzé foi uma clara alusão a Noam Chomsky, o linguista que afirma que os humanos são a única espécie a desenvolver a fala e que para isso trazem em sua bagagem biológica um aparato especial pronto a ser disparado, o Dispositivo de Aquisição da Linguagem – DAL. Terrace tentava superar um projeto anterior, o do chimpanzé Washoe, também aprendiz de língua de sinais. A preocupação de Terrace com o desenvolvimento da linguagem em animais teve algum sucesso, pois conseguiu que 125 sinais fossem ensinados a Nim, de acordo com seus treinadores. Estudiosos mais céticos, ao testarem os resultados, não conseguiram atribuir mais do que 25 sinais ao aprendizado do chimpanzé, mesmo assim, com zero de emprego de gramática (TERRACE, 1987).

Afinal, primatas não conseguem apontar para objetos, nem conseguem ensinar intencionalmente aos seus pares. A espécie humana é a única que tem na escala evolutiva a capacidade para desenvolver linguagem e outros processos cognitivos. Nesse momento estamos falando sobre a singularidade humana do ponto de vista filogenético, localizando-a na escala animal.

Mas dentro da sociedade humana, somos todos singulares. Como já foi dito anteriormente, desenvolvimento humano é aqui entendido como um processo singular, dinâmico e marcado por historicidade. Cada sujeito constrói uma história que é única. Aliás, o termo indivíduo significa **um-que-não-se-divide**. Cada pessoa compõe um modelo que não se repete, embora muitas histórias individuais possam ser parecidas.

Mas a constatação da singularidade humana remete-nos à origem dessas diferenças. A singularidade humana pode ser estudada a partir de pressupostos filosóficos e psicológicos, trazendo a epistemologia compatível com o paradigma que é utilizado. Assim, quando estudamos as três principais teorias sobre desenvolvimento: o inatismo, o ambientalismo e o interacionismo histórico-cultural, verificamos que essas teorias psicológicas são baseadas em diferentes pressupostos filosóficos. O racionalismo de Descartes, a ética de Spinoza e o idealismo de Kant, por exemplo, marcaram os estudos de psicologia que explicam nossa forma de agir e pensar, nossa personalidade, enfim as características e capacidades humanas definidas desde o nascimento. Seu reflexo na psicologia encontra-se nos trabalhos de Galton, na Inglaterra; Binet, na França e Catell, nos Estados Unidos, entre outros. Galton, um biólogo inglês, e um dos seguidores mais eminentes de Darwin, foi quem primeiro procurou aplicar os princípios evolucionistas de variação, seleção e adaptação para o estudo dos seres humanos. Procurou, por meio da mensuração dos processos sensoriais, chegar a uma estimativa do nível intelectual dos sujeitos.

Binet integrou uma comissão nomeada, em 1904, pelo Ministério de Instrução Pública da França para estudar o problema dos retardos entre os alunos das escolas oficiais (ANASTASI, 1965). Foi daí que surgiram as primeiras escalas de inteligência, baseadas em medidas do funcionamento intelectual do indivíduo. Essas medidas partiam do pressuposto de que a inteligência era uma propriedade do organismo, fixada pela hereditariedade. Os múltiplos trabalhos de Catell giraram em torno da mensuração da inteligência, mas também investigaram a personalidade. Sobre esse aspecto, seus resultados concluíram que em alguns traços da personalidade a da hereditariedade fornece a principal causa da variação. Em outros, o meio. Mais recentemente, o inatismo ressurge com a teoria linguística de Chomsky.

Já a corrente filosófica de Hobbes, o pensamento de Locke e de Comte, de inspiração positivista e empirista, influenciaram a concepção que envolve o determinismo ambiental. São representativos os trabalhos de psicólogos como Thorndike, Watson e Skinner, estes últimos afirmando que o comportamento humano pode ser moldado por uma ação externa a ele.

A perspectiva histórico-cultural de Vigotski também é conhecida como sociointeracionista, uma vez que o homem é visto como um sujeito que constitui sua singularidade na interação com o meio, transformando-o e sendo por ele transformado nas relações sociais produzidas em uma determinada cultura.

As leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças: o que mudam são os caminhos para alcançar esse desenvolvimento.

O estudo sobre desenvolvimento comparativo entre a criança normal e a criança anormal ou com defeito – termos utilizados à época de Vigotski – parte do pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento de ambas as crianças são basicamente as mesmas. O reconhecimento de que essas leis são as mesmas, inclusive no desenvolvimento atípico, sugerem que se necessite estudar as formas adequadas para que crianças com desenvolvimento atípico possam também adquirir

a formação das funções psíquicas superiores já mencionadas, como o pensamento conceitual, a linguagem, a memória lógica e a atenção voluntária, entre outras. Este mecanismo é conhecido como **compensação**. Essa noção ressalta a plasticidade do funcionamento humano: crianças cegas buscam caminhos alternativos para poder receber a informação e, por conseguinte, aprender. Crianças surdas, dependem do que hoje vem sendo conhecida como pedagogia visual. Dessa forma, pode-se dizer que apesar das leis gerais serem as mesmas, existem possibilidades distintas de desenvolvimento, o que caracteriza a singularidade do desenvolvimento de crianças com necessidades especiais. O maior desafio do professor consiste em descobrir como crianças com necessidades educativas especiais conseguem atingir os processos psicológicos superiores, quais são as estratégias pedagógicas que possibilitam os caminhos alternativos para que ocorram processos interativos significativos, levando à aprendizagem e, por conseguinte, ao desenvolvimento.

Em uma visão holística, é fundamental se ter a compreensão de que uma pessoa com deficiência possui desejos, necessidades e interesses variados que não a identificam como um grupo específico e unificado em torno de suas características físicas, sensoriais ou mentais; portanto, deve ser compreendida e tratada em sua singularidade. Dito de outra maneira, não se pode generalizar que todos os cegos, os surdos ou os paralisados cerebrais são iguais. Ao interagir com a pessoa que tem cegueira, surdez ou paralisia cerebral é possível identificar a qualidade das experiências que ela adquire nas interações e de que forma se constitui e se configura sua estrutura psíquica e o seu funcionamento humano. Essa abordagem muda radicalmente os processos que levam a ensino e aprendizagem.

2 Diversidade, multiculturalismo e inclusão/exclusão social

Todo grupamento humano é formado por pessoas que apresentam diferenças entre si. Isso se justifica, em parte, pelas características físicas e biológicas que as distinguem, como a cor dos olhos ou sua estatura. Mas as pessoas também diferem em função dos hábitos, crenças, valores e atitudes que internalizam em função das práticas culturais do ambiente onde vivem. O respeito a essas diferenças configura-se por meio dos estudos multiculturais. A sensibilidade à diversidade humana acarreta em inclusão social. Sua negação, traduzida pela orientação de que todos devem ser iguais, termina por promover a exclusão social.

2.1 Diversidade, diferença e estigma

Diversidade implica em se reconhecer distintas expressões da vida humana.

Nosso último tópico no tema anterior falava exatamente sobre a singularidade no desenvolvimento humano. Agora vamos correlacionar singularidade à diversidade. O que quer dizer **diversidade**, termo tão em voga? Significa o respeito às diferenças, isto é, as variações que as pessoas possam ter em seus atributos, capacidades e comportamentos, marcando a variabilidade de alterações, tanto do ponto de vista físico, quanto mental ou psicossocial. Segundo Omote (2004), ao se falar em diversidade, estamos tratando de fenômenos que podem ter origem em uma desvantagem ou incapacidade limitante, decorrente de processos naturais, biológicos, mas também de acidentes, traumatismos ou fenômenos de adversidade social, imprimindo traços de desenvolvimento peculiares em condições adversas, como guerras, pobreza ou correntes migratórias.

Parte-se do pressuposto que todas as pessoas não têm que ser iguais. Suas histórias são distintas. O próprio conceito de diferença é subjetivo. Diferente de quem? De que padrão? Quem determina o que é normal do que é diferente?

A mitologia grega ilustra bem este dilema quando narra o “leito de Procusto”. Nessa narrativa, Procusto oferecia um leito para viajantes que estavam a caminho da Grécia. Para agradecer seus hóspedes criou uma “cama perfeita”, onde “um homem ideal” estaria encaixado em perfeita harmonia. Para isso, Proscuto ordenava a seus serviçais que esticassem os “excessos” (membros) quando o hóspede não coubesse no leito, ou o contrário, que cortasse partes do corpo, caso fosse maior. A metáfora simboliza bem o desrespeito à diferença, apontando para uma atitude em que todos têm que ser iguais e homogêneos.

Queremos enfatizar nossa crença de que é preciso desigualar condições para igualar oportunidades. Ou seja, como o desenvolvimento humano é marcado pelas diferenças, necessitamos entendê-las e respeitá-las para que todos possam se desenvolver. E é esta mensagem que queremos passar: “O substrato da inclusão são as diferenças”.

Determinadas condições podem ser alvo de intensa discriminação, como a alteração física ou a diferença religiosa. Podemos exemplificar, lembrando de personagens reais, como Joana d’Arc, ou romanceados, como o Corcunda de Notre Dame, do escritor francês do século XIX, Victor Hugo.

Joana d’Arc, heroína francesa e santa católica, viveu no século XV, lutou na guerra dos 100 anos contra a Inglaterra, na tentativa de impedir a expansão territorial dos ingleses e inibir as práticas de religiões distintas do catolicismo. Dizia ouvir vozes de santos que instruíam seu comportamento. Por isso foi considerada herege e bruxa, foi banida da sociedade e queimada viva aos dezenove anos, após ser julgada por um tribunal inglês. Séculos depois, já no início do século XX, sua história foi reparada, sendo canonizada e declarada santa.

No romance de Vitor Hugo, um menino com deficiência física, a corcunda, é abandonado por sua mãe na catedral francesa do mesmo nome e é adotado por um homem que faz dele um escravo embora se intitule pessoa de ação bondosa, esconde o menino da sociedade. O fato de viver escondido na catedral marca a deficiência como passível de exclusão social, além de razão para ser explorado com trabalho.

Atualmente, a literatura e mídia voltada para a infância têm procurado abordar o tema das diferenças. O filme *Procurando Nemo*, de Andrew Stanton (2003, EUA), traz uma mensagem importante de alerta às crianças, que não devem se separar de seus pais quando ainda não têm autonomia para tal. Mas também traz a mensagem de que ser diferente é normal. O protagonista, o peixinho Nemo, tem certa deficiência física, pois perde uma nadadeira. Iniciativas como essa são bem vindas para que desde cedo as pessoas possam conviver com as diferenças.

Percebe-se aqui que um atributo ou comportamento pode ser motivo de inclusão e valorização ou de exclusão e rejeição social, em função da sua historicidade e contexto social.

Mas a diversidade não é reduzida a uma característica exclusivamente individual. Diversidade refere-se também a fenômenos e grupamentos humanos e sociais, pois existe um substrato social das diferenças. Na história da humanidade, algumas diferenças eram motivo de sentimentos como medo, repúdio ou do seu oposto, como admiração e respeito.

Na Grécia antiga, o termo **estigma** foi criado para se referir a sinais corporais com os quais se procurava evidenciar algo de extraordinário ou mau sobre o *status* moral de quem os apresentava. O corpo da pessoa que infringia uma regra era marcado propositalmente com cortes ou ferro em brasa e os membros da sociedade deveriam se afastar desta pessoa. Na Idade Média, o termo estigma é utilizado como referência a sinais que alguém possuía e que eram interpretados como sinal de graça divina. Atualmente, o termo é amplamente usado de uma maneira um tanto quanto semelhante ao sentido literal original, porém é mais aplicado à própria “desgraça” do que à sua evidência corporal. Ou seja, estigma hoje é entendido como um rótulo, uma mancha social que alguém coloca sobre outrem, em função de um preconceito que pode se referir a uma reação negativa a aspectos relacionados à deficiência, à raça, religião ou mesmo ao sexo. Existem culturas em que a mulher é considerada como um ser inferior e impedida de estudar e trabalhar. Em resumo, atribui-se inferioridade social a quem é estigmatizado.

A história de heróis de guerra, marcados em seu corpo com profundas cicatrizes ou mutilações, pode ser um bom exemplo de estigmatização. No período da guerra, são heróis, aclamados por seus pares como defensores do bem estar político, social ou religioso daquela comunidade. Ao término da mesma são esquecidos e passam a ser considerados como aleijados, perdendo seus privilégios sociais e ainda podendo se tornar passíveis de sofrimento por segregação e exclusão.

Na atualidade estigma se refere a uma condição de desgraça e descrédito e não mais a uma condição de inferioridade moral.

A função do estigma é, segundo Omote (2004, p. 295), a de “controle social”, no sentido de se exercer um controle sobre os integrantes de determinado grupo social. Assim, o enaltecimento de condutas filantrópicas e até de renúncias a bens e desejos pessoais pode ser motivado aparentemente por causas humanitárias, mas também pode ser interpretado como um mecanismo de satisfação de desejos pessoais, para uma promoção com fins políticos ou até mesmo como uma busca velada de controle social.

A construção e manipulação do estigma criam tensões que, segundo Omote, geram conflitos de direitos e interesses. Os conflitos parecem desempenhar um papel importante na luta pela superação das dificuldades que aguçam estes conflitos.

Os estigmas hoje são vistos como uma força reacionária, na medida em que, quem os detém, não avança na aceitação de uma sociedade plural e democrática, onde há espaço para todos poderem se desenvolver. Estigmatizadores

são, portanto, pessoas preconceituosas, que revelam distintas expressões de seus pensamentos homogeneizantes. Aqui são incluídos os movimentos de xenofobia, horror em compartilhar seu terreno geofísico e bens socioculturais e simbólicos com estrangeiros; o fundamentalismo religioso, que se recusa a adotar regras de convivência com praticantes de outras crenças religiosas ou racismo, entre tantas manifestações e expressões de intolerância à diversidade.

Hoje os Estados Unidos tem um presidente negro, mas houve época em que os negros tinham que sentar em lugares separados no ônibus ou dar o seu lugar para um branco, caso o ônibus estivesse cheio. Eram perseguidos por movimentos mais radicais ainda como a Ku-Klux-Klan, que perseguia e matava pessoas tidas como inferiores em função da cor da sua pele. O pano de fundo de todas essas manifestações é o de arvorar-se o direito de instituir a primazia de um grupo sobre outros. Trata-se, em última instância, de uma questão de poder, em que um grupo chama para si o sentimento da superioridade.

Como um dos objetivos deste capítulo é abordar as múltiplas influências que promovem o desenvolvimento humano, obviamente queremos enfatizar as possibilidades de promoção social em todas as suas dimensões. Para que possam ter uma compreensão mais abrangente dessas influências, torna-se imprescindível abordarmos o tema da ética e da equidade na regulação dos movimentos sociais e humanos.

2.2 A questão ética

A palavra ética é originada do grego *ethos*, que quer dizer modo de ser, caráter. A palavra mor (ou mores, no plural) vem do latim e significa moral. Enquanto ética busca explicar e justificar os costumes de uma determinada sociedade, moral vem a ser um conjunto de normas, princípios, preceitos, costumes e valores que norteiam o comportamento dos indivíduos no seu grupo social. Ética baseia-se em princípios e regras morais fixas.

Ética e moral não devem ser confundidas, apesar de serem aparentemente semelhantes. O quadro a seguir explicita algumas diferenças entre os dois conceitos:

ÉTICA	MORAL
É permanente.	É temporal, transitória. Varia com o tempo.
É universal.	É cultural. Depende dos valores do grupo social.
É regra.	É conduta de regra.
É teórica.	É normativa, reguladora.

Com este quadro, é possível concluir que o conceito de **ética** é mais abrangente que o de **moral**. Nenhum conceito é, por si próprio, evidente, principalmente porque assinala dimensões da realidade que são essenciais, porém imprecisas. Tomemos como exemplo o binômio quantidade-qualidade. Não há dúvidas que qualidade existe porque sabemos que nem tudo na vida é material, vinculado

Ética busca explicar os costumes de uma sociedade.

Moral regula os valores da sociedade.

ao mundo quantitativo do *ter*. Sentimentos como bondade, solidariedade, compromisso social e ética. Estes sentimentos se relacionam ao *ser* do sujeito, em contraposição ao *ter*. Mas não pensemos que se pode criar uma dicotomia entre quantidade e qualidade. Um conceito não se opõe ao outro, não está contra o outro. Segundo Demo (1997), “todo fenômeno qualitativo, pelo fato de ser histórico, existe em contexto, também material, temporal, espacial” (p. 45). Ou seja, é possível que valores morais tenham também sua historicidade e que tenham uma limitação marcada pelo tempo. Por exemplo, utilizar um biquíni para ir à praia é uma prática cultural absolutamente aceita em nossos dias. Mas nem sempre foi assim. No início do século XX, as mulheres iam à praia com maiôs, com saíotes, minimizando a exposição do corpo. Se uma mulher aparecesse de biquíni, no início do século passado, seria provavelmente expulsa da praia por atentado ao pudor e aos bons costumes.

Ética aponta para uma dimensão de valores positivos do ser humano, assim como solidariedade, participação, envolvimento. Ética pode ser analisada do ponto de vista de um único sujeito e também sob a ótica de um grupo social. É uma dura conquista que cada sociedade promete alcançar e que nem sempre consegue. A qualidade humana essencial, do sujeito inserido em seu grupamento social seria marcada, portanto, por uma condição necessária: traçar uma história subjetiva significativa, que seja marcada pela equidade e pela ética.

Para sintetizar, podemos dizer que ética e moral captam alguns elementos básicos: é um conjunto de normas codificadas ou não de conduta para pessoas e instituições, com vistas a um comportamento adequado; é um conjunto de ideias e concepções com vistas à qualidade de vida; envolve um conjunto de reflexões sobre o significado do bem e do mal; envolve sentimentos frente a si próprio e aos demais, como orgulho, remorso, etc. Envolve refletirmos sobre generalizações perigosas, do tipo “*O povo brasileiro é assim mesmo*” ou “*Todo político é corrupto*”, sob pena de estarmos sendo injustos e preconceituosos.

A equidade envolve adaptação de uma regra existente à situação concreta; por exemplo, se déssemos um tratamento igual aos desiguais, estaríamos sendo completamente injustos.

Os princípios do marxismo envolvem a distribuição das riquezas e dos bens produzidos por uma sociedade, dando a cada um segundo sua capacidade e segundo seu trabalho realizado. Esse critério, se aplicado em nossa sociedade, implicaria em injustiça com pessoas que apresentem necessidade especial, pois envolveria distribuição desigual, se fosse considerado um tratamento igual a todos. **Equidade** envolve justiça, adaptando-se uma regra geral a casos específicos.

Equidade significa desigualar condições para igualar.

Esses casos específicos podem transitar em três planos: entre pessoas, marcadas por suas singularidades; entre culturas, que podem existir, independente de limitações geográficas e através do tempo, em determinado momento histórico.

Apenas para efeitos de ilustração: durante os séculos VI a IV antes de Cristo, na Índia, sexo não era algo vergonhoso. O Kama Sutra, uma espécie de guia para atrair o parceiro ou o sexo tântrico, que aguçava os sentidos durante a relação sexual, marca um período em que falar ou praticar o sexo não era um fenômeno pri-

vado, no sentido de que não poderia vir a público. Pelo contrário. Entretanto, hoje em dia, os valores morais alteraram-se. Namorados ou mesmo casais casados, na Índia, não podem sequer trocar carícias ou andar de mãos dadas em público. Os costumes mudaram em função de regras religiosas mais radicais e ortodoxas.

Reconhecer a diversidade e as diferenças, de povos ou pessoas, implica em se rejeitar o conceito de cultura **etnocêntrica** e aceitar a existência da pluralidade cultural, na qual as diferenças de comportamentos, práticas e valores são igualmente respeitadas, sem que haja a primazia de uma cultura sobre as demais.

Etnocentrismo diz respeito a fazer julgamentos segundo os quais hábitos de outra comunidade cultural são imorais, não inteligentes ou inadequados.

2.3 Multiculturalismo

Reconhecer democraticamente a riqueza da diversidade é aceitar um outro tipo de saber. É negar o autoritarismo e reconhecer que diversidade cultural implica em relativizar esse saber. Gênero, raça/etnia, orientação sexual, religião, classe social, deficiência são algumas das variáveis que se impõem, contemporaneamente, formando novos sujeitos políticos que demandam ao Estado e à sociedade reconhecimento e políticas inclusivas.

Para se falar em multiculturalismo é preciso entender o foco que diferentes áreas do conhecimento dão à cultura. A Sociologia tem como foco de estudo as relações entre o indivíduo e a sociedade; entre a ideologia e a cultura; a divisão social do trabalho e os movimentos sociais, entre tantos temas. A Antropologia vai enfocar o multiculturalismo como o estudo do homem em sua integralidade: estuda as pluralidades culturais; busca conhecer o modo de viver e pensar de outros povos ou até mesmo de diferentes setores de uma mesma sociedade. A antropologia interpretativa, cujo representante mais conhecido é Clifford Geertz, adota o paradigma hermenêutico, ou seja, uma forma de interpretar os comportamentos dos diferentes povos, após ter tido profundo contato com os mesmos, prática denominada de imersão cultural.

O fenômeno da globalização tende a uniformizar valores culturais, resultando na predominância daqueles que se originam nos polos economicamente dominantes. Diminui e fragiliza as culturas minoritárias. Por exemplo, as danças regionais do Nordeste, como catimbó e maracatu, perdem valor para músicas ditas mais universais, como *street dance* ou dança de salão. A tentativa de homogeneização cultural, motivada pelo processo de globalização econômica, influencia nossa produção televisiva. As novelas da Rede Globo são pensadas como produtos de exportação e para isso precisam ter características que induzam a aceitação internacional, embora tenham que revelar igualmente as belezas brasileiras, tanto geográficas quanto humanas.

Entretanto, não se deve comparar esse processo de homogeneização cultural com os registrados, nos séculos XV e XVI, em que o padrão único resultou de opressão sobre as minorias, como a cristianização dos judeus à época da Inquisição.

O **multiculturalismo** tem um viés democrático de aceitar o outro, diferente de mim.

Os antecedentes teóricos do **multiculturalismo** podem ser encontrados no século XX, na teoria crítica que surgiu na Alemanha no final da década de 20. Conhecida como a Escola de Frankfurt, ela construiu uma sociologia do conhecimento. Faziam parte da escola teóricos ilustres como Horkheimer, Adorno e Benjamin, que chamavam a atenção para o fato de que, com o liberalismo crescente e a concentração de riquezas decorrente, a capacidade de utilizar o pensamento crítico estava desaparecendo e dando lugar a individualismos egocêntricos. Quatro décadas depois, seguidores desse pensamento, como Habermas e Marcuse, mantiveram a ênfase em uma política de oposição, apontando para a relação que existe entre compromisso e luta coletiva, entre conhecimento e poder (GIROUX, 1997; GIROUX; MCLAREN, 1994).

No âmbito de metrópoles ocidentais, entendemos que o multiculturalismo pode ser visto como um conjunto de atitudes que caracterizam uma comunidade ou uma instituição, como a escola, por exemplo.

A escola, como espaço coletivo, educacional, constitui-se em *locus* privilegiado de convívio solidário entre pessoas diferentes. Deve promover ações que levem seus integrantes a desencadear um ponto de ruptura do individualismo; gerando a prática de atividades que transcendem a educação informativa. O estímulo a atividades desportivas, recreativas e culturais aproxima os diferentes, rompendo com as barreiras do monoculturalismo. Ou, no dizer de Roseli Fischmann (2000), a instituição escola deve estar mais interessada em se preocupar com a sua identidade do que com a sua imagem, pois é na identidade que ela evidencia o respeito e a aceitação da diferença. A escola deve ter uma agenda de criação de diferenças e desestabilização de certezas.

Stuart Hall, importante teórico cultural na Inglaterra menciona a existência de seis concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade (apud PRAXEDES, 2004):

- (1) Conservador – Os dominantes buscam incorporar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria.
- (2) Liberal – Os diferentes devem ser integrados como iguais na sociedade dominante, mas podem perpetuar suas práticas culturais específicas.
- (3) Pluralista – Diferentes grupos devem viver separadamente, ainda que dentro de uma mesma ordem política.
- (4) Comercial – As diferenças devem ser resolvidas nas relações de mercado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza.
- (5) Cooperativo – As diferenças devem ser administradas, de modo que os interesses culturais e econômicos das minorias não incomodem os interesses dos dominantes.
- (6) Crítico – Questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social e a política, as formas de privilégio e as hierarquias existentes. Apoia os movimentos de resistência das minorias. A diferença deve ser respeitada e os conflitos negociados.

Segundo Muniz Sodré (2000), a ação que se pauta no reconhecimento da diversidade cultural é a de estimular um orgulho pelo que se é e pelo que se representa, seja a cultura erudita, seja a cultura popular. O reconhecimento dessa diversidade cultural pode levar o professor a intensificar, em seus alunos, a curiosidade em conhecer outras realidades, e orientar o respeito a outras culturas.

Durante muito tempo e, em determinadas situações e locais, até os dias de hoje, podemos constatar a existência de escolas que adotam um conjunto de mecanismos de exclusão, como práticas medicalistas para classificar os desvios da normalidade. Essa concepção está subjacente à ideologia de uma pedagogia corretiva ou a da hegemonia do modelo de deficiência na Educação Especial. Isto quer dizer que em algumas escolas, está no imaginário do professor que ele precisa curar a deficiência, como se ela fosse doença. Esquece que deficiência é uma condição e que é possível ter deficiência e ser perfeitamente saudável. É só pensar nas Paraolimpíadas, onde atletas participam das competições com excelente condicionamento físico.

2.4 Empoderamento

Durante muito tempo, pessoas que apresentam alguma deficiência foram consideradas incapazes em muitos aspectos, até mesmo em sua competência para poder decidir ou agir. É certo que algumas pessoas que apresentam *deficit* intelectual podem ter sua capacidade de discernimento reduzida. Entretanto, não é o que ocorre com a maioria das pessoas que têm deficiência. Mesmo assim, historicamente, era comum que pais ou profissionais resolvessem todas as questões em nome do sujeito que tinha a deficiência. Não vai longe o tempo em que eventos científicos especializados, como congressos e seminários, eram frequentados apenas por especialistas.

Entretanto, a partir dos anos 80-90, pessoas com deficiência começam a se interessar em conhecer mais e melhor sobre sua própria condição de limitação, seja ela de ordem física, sensorial ou intelectual. Passam a assumir uma atitude mais proativa em relação à sua condição, reunindo-se em associações e organizações não governamentais, justamente para demandar das instâncias de governo a formulação e implementação de políticas nas áreas de educação, saúde, assistência social e cultura que possam lhes assegurar que seus direitos humanos sejam contemplados.

A título de exemplo, o Conselho Municipal de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, do Rio de Janeiro, por volta de 1990, era constituído por dois representantes de cada categoria de deficiências. Mas no caso da deficiência mental, os representantes não eram os próprios e sim dois pais de pessoas que apresentavam esta deficiência. O que se deduz é que, até aquela época, pessoas com esse tipo de deficiência eram consideradas incapazes de julgar e decidir. A partir de então, os próprios adultos com deficiência mental passaram a ter assento no Conselho Municipal.

Esse fenômeno é chamado de **empoderamento**. É um processo de reconhecimento, criação e utilização de recursos e instrumentos pelas pessoas, grupos e comunidades que se traduzem em um acréscimo de poderes e que lhes permi-

tem aumentarem a eficácia do exercício de sua cidadania. Em síntese, empoderamento se baseia no estabelecimento de autonomia e responsabilidade às pessoas na tomada de decisões e ações.

O movimento de empoderamento surgiu, na década de 60, nos Estados Unidos, como uma reação de parcela do povo americano à pressão das autoridades para que os jovens se alistassem para participar na guerra contra o Vietnã. O sentimento coletivo de estar sendo manipulado gerou protestos que ficaram conhecidos pelo refrão *Power to the people* (Poder para o povo). As feministas também aderiram ao movimento de empoderamento, fazendo guerra ao uso do sutiã, símbolo da opressão masculina, no entendimento das mesmas, queimando-os.

Como visto, empoderamento não se restringe a pessoas que têm deficiência, mas a todos os grupos que circunstancialmente ou perenemente encontram-se em condição de associar-se porque vivem experiências comuns e constituem uma minoria com certas especificidades: ambientalistas; prostitutas; sem-terra; pessoas com hanseníase, etc.

De forma mais genérica, e em uma perspectiva empresarial, o conceito de empoderamento expande-se no sentido de delegar autoridade a funcionários de níveis hierárquicos mais baixos, permitindo que possam participar do processo decisório. Pensar, comportar-se, agir e controlar ações que se refiram ao seu próprio destino dentro da empresa são manifestações de empoderamento.

2.5 Vida independente

O Movimento de Vida Independente é uma decorrência do empoderamento. Iniciou-se no Canadá na década de 70. Em 1988, foi criado o primeiro Centro de Vida Independente do Brasil (CVI), com sede no Rio de Janeiro. Em 1996, cria-se o CVI Araci Nallin, em São Paulo. São organizações não governamentais constituídas por pessoas com e sem deficiência que contribuem para a inclusão e desenvolvimento social. Prestam serviços gratuitos a pessoas com deficiência sobre o conceito de Vida Independente; dão assessoria para adaptações em residências; proferem palestras sobre desenho acessível e desenho universal e participam de Câmaras Técnicas.

O Centro de Vida Independente forneceu consultoria à INFRAERO para que os aeroportos e os aviões se tornassem acessíveis para pessoas com deficiência ou dificuldades de locomoção. Entretanto, há ainda muito o que fazer para que os aeroportos brasileiros possam ser considerados inclusivos: há pessoas surdas que perdem o avião quando o anúncio de mudança no portão de embarque é anunciado no microfone. Esquece-se que a informação tem que ser dada para pessoas surdas através de um letreiro, utilizando-se o sentido da visão. O conceito de Vida Independente enfatiza a capacidade que as pessoas podem ter de administrar sua própria vida, tomar decisões, fazer escolhas e assumir seus desejos; tem, portanto, o poder para fazer-se representar e ter voz própria nas questões que lhe dizem respeito, ou que se relacionam aos interesses e demandas do segmento. A independência da pessoa não está representada apenas em sua capacidade de fazer coisas por conta própria. Mesmo que possua uma deficiência severa, sua independência está muito mais na capacidade de administrar sua vida, assumir responsabilidade

des, tomar decisões e guiar-se por seus desejos. Resgatar seu poder pessoal para uma vida ativa e participativa, onde possa exercer sua cidadania

Organizações de Vida Independente constituem-se, portanto, um novo modelo organizativo que busca a integração social pelo trabalho, pela melhoria na qualidade de vida dos indivíduos e dos movimentos sociais. Trata-se da implementação de um modelo de autogestão de todos os aspectos da vida das pessoas com alguma deficiência e que exercem o poder de decidir sobre sua própria existência e participação da vida em comunidade, com igualdade de oportunidades, sem estarem excluídos e sem discriminação.

A **acessibilidade** é outro conceito que está subjacente. O Movimento de Vida Independente luta por ampliar a acessibilidade física e comunicativa. A filosofia da Vida Independente retrata uma sociedade que não está desenhada para aceitar a diversidade dos indivíduos, impedindo sua plena participação social. É uma rede social que trabalha com distintas associações.

Na Espanha há um Centro de Vida Independente para autistas, cujo objetivo é de intervir na melhoria das suas competências comunicativas e cognitivas, com vistas a alcançar uma conduta autorregulada de adaptação ao ambiente que os cerca.

2.6 Inclusão/exclusão social

A inclusão que hoje se discute tem origem, em meados do século XX, com a **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, de 1948. Essa declaração foi um processo resultante do esforço da sociedade para conquistar igualdade de direitos e dignidade a todos. O ideal que ela estabelece é um direito pluralista e universal, “ordenado precisamente ao redor dos direitos fundamentais de toda pessoa humana” (DELMAS-MARTY, 1999, p. 106).

Em 1990, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas ONU) estabeleceu que todos os países membros deveriam iniciar uma organização interna em busca de construir sociedades inclusivas. Esse novo conceito implicava em se construir nações com menos desigualdade social; mais oportunidades para todos; mais voltadas para o ser e não para o ter; enfim, uma realidade mais igualitária.

No Brasil contemporâneo, pode-se dizer que aconteceram grandes avanços em termos de mobilidade social. Basta verificar quem é o presidente brasileiro. É uma evidência de que a mobilidade social existe e que é possível sonhar, independente do berço, da cor, da conta bancária ou, de quem é o pai. É possível tornar-se ministro ou juiz do Supremo Tribunal Federal. Então é possível, sim, pensarmos que a permanente tensão entre sonho e realidade, entre utopia e história hoje, no Brasil, tem trazido algum saldo positivo. No entanto, não podemos nos iludir que a tensão dialética existente entre inclusão e exclusão social ainda pesa mais para o lado desta última. Não podemos nos apoiar em palavras suaves para tranquilizar nossas consciências, orientando-nos para a ilusão de que está se construindo um mundo melhor, onde as diferenças poderão coexistir tranquilamente.

Falar sobre inclusão nos leva diretamente a pensar sobre o significado da exclusão social, que abrangiu diferentes concepções ao longo da história, mas que

nos remete sempre às raízes do problema: a pobreza, a moradia inadequada, a doença crônica e o longo período de desemprego (MITTLER, 2003). Crianças que nascem na pobreza não têm acesso aos mesmos recursos e oportunidades que as outras crianças. Exclusão está vinculada não apenas à pobreza, mas também a questões de gênero, raça, religião ou deficiência.

Exclusão pode ser interpretada como um processo dinâmico de calar totalmente ou parcialmente grupos sociais. Trata-se de aplicar políticas que determinam “quem está dentro e quem está fora”. A exclusão é dolorosa porque é feita por alguns para outros, que “não fazem parte do seu time”. Envolve poder e controle social.

Ao longo da história, o processo de exclusão social foi se transformando, mas sempre abrangeu as pessoas com disfunção social ou inadaptação individual. Houve um tempo em que a exclusão social se materializava pela extinção, morte. Na Grécia e Roma antigas, os cuidados e admiração pela beleza e pelo corpo fizeram com que, durante muitos anos, os recém-nascidos que apresentassem algum tipo de diferença física visível fossem sacrificados. Em textos legais, como por exemplo, em *De jure Pátrio*, se afirmava que quando uma criança nascia deformada, o pai deveria sacrificá-la em seguida. Nas escavações nas ruínas de Cartago romano, foi encontrado um epitáfio em que um casal de pais prestava voto ao deus Amon. Prometiam sacrificar seu filho surdo, assim que recebessem a alegria de ter um filho são. Seu desejo foi satisfeito e a criança surda sacrificada. No epitáfio o surdo é chamado *progenie maledetta*, que quer dizer, descendência maldita. A exclusão se iniciava àquela época dentro da própria família.

Hoje, apesar de menos frequente, ainda se vê casos em que a exclusão também é praticada por pais. Um exemplo é o filme *Meu Nome é Rádio*, do diretor Michael Tollin (2003, EUA) onde, na década de 50, um menino com uma deficiência era mantido aprisionado e segregado.

Na década de 80, vivi uma experiência semelhante. Uma aluna de uma escola especial, com deficiência severa, sempre que ouvia seu nome juntava as mãos pelos pulsos, com os dedos para cima. Ao perguntar à sua mãe a razão desse comportamento, a mãe respondeu que antes da menina frequentar a escola ficava acorrentada a uma cama, com comida do lado, para que ela, mãe, pudesse sair para trabalhar.

Na Grécia, os filósofos defendiam a ideia de que o pensamento só podia se expressar por meio da palavra articulada e que a capacidade de falar resultava de um instinto, não necessariamente de uma aprendizagem. Essa ideia atravessou os tempos, influenciando os mais diversos lugares e concepções sobre a surdez. Na Idade Média, muitas foram as restrições civis e religiosas impostas aos surdos. Eram impedidos de receber herança, celebrar missa e casar, com exceção dos casos em que recebiam um favor papal. Também não podiam ser batizados, uma vez que não tinham como confessar seus pecados.

Já há algumas décadas, especialmente a partir dos anos 60, os trabalhos de Foucault utilizam termos distintos para falar sobre exclusão: banimento, reclusão, expulsão. Todas essas formas estão diretamente relacionadas à distribuição de poder, encontrando-se o termo ligado a controle social, disciplina e hierarquia.

A partir do século XVII, na França, doentes mentais eram fisicamente excluídos em instituições psiquiátricas, e por vezes acorrentados caso fossem considerados perigosos (FOUCAULT, 1978). Analogamente, encarava-se a surdez ou a cegueira a partir de uma ótica “eugênica”.

Um movimento internacional que legitimou a exclusão social foi o da **eugenia**. O termo foi criado por Francis Galton (1822-1911), antropólogo, matemático e estatístico inglês. Galton, primo de Darwin, desenvolveu a teoria, baseando-se na ideia de que, se as espécies se transformam por seleção natural, então deveriam haver raças superiores e raças inferiores. Galton definiu a eugenia como o estudo dos agentes que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações, seja física ou mentalmente. Técnicas de melhoramento genético são na atualidade utilizadas para aperfeiçoar plantas e animais. Há uma grande discussão ética em torno do receio de que técnicas genéticas sejam também utilizadas em seres humanos para aperfeiçoar a espécie, o que já aconteceu na história recente.

Eugenia pode ser entendida como o aperfeiçoamento da espécie, por meio de práticas controladas e seletivas de reprodução.

No início do século XX, o movimento da eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas. Até os anos 30, disseminou-se a ideia de que pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e constituíam ameaça à civilização. Para o aprimoramento da humanidade, publicações científicas pregavam a esterilização dos “fracos mentais” (WORTHINGTON, 1925), fazendo “higiene social”. O que o nazismo fez foi decorrência dessa tendência discriminatória. Havia a eugenia positiva, que pregava o favorecimento de raças superiores por meio do estímulo à reprodução de casais “racialmente considerados dentro da mais pura forma de arianismo”. A eugenia negativa seria o extermínio ou esterilização dos exemplares “não-puros”, que apresentavam algum tipo de desvio da norma, de forma a evitar sua perpetuação. A eugenia utilizada pelo nazismo exterminava ciganos, homossexuais ou pessoas com deficiência, além dos judeus, em nome da pura raça ariana.

Em 1973, a Sociedade de Eugenia Americana altera seu nome para Sociedade para o Estudo da Biologia Social. É preciso manter vigilância para eventuais ideias neoeugênicas que busquem perfeição genética pré-natal através de avanços biotecnológicos. Essas pesquisas podem auxiliar a desvendar e prevenir doenças causadas possivelmente por alterações no metabolismo das proteínas genéticas, como parece ser o caso de esquizofrenia, mal de Alzheimer, Parkinson, síndrome de Down, obesidade, alcoolismo e propensão à violência. Esses mesmos avanços permitem aos casais a pré-determinação do sexo e, por meio de seleção genética para inseminação artificial, a produção de bebês bonitos, inteligentes, perfeitos. E uniformes!

Obviamente, uma polêmica envolvendo bioética está apenas se iniciando. Esta tendência, se progredir, acarreta severos riscos para a humanidade. Significa excluir a possibilidade de surgimento de grandes indivíduos que, mesmo sem serem belos e perfeitos, poderiam contribuir para o avanço do processo civilizatório, apesar de serem constituídos apenas pela aleatória combinação das qualidades genéticas e culturais de seus pais (KELMAN, 2008a).

A história está recheada de casos como esse: vejam os percursos individuais de Beethoven e de Stephen Hawking. Beethoven começou a ter sua audição prejudicada quando tinha vinte e poucos anos e mesmo assim continuou a compor,

reger e tocar, mesmo depois de ter ficado completamente surdo. Stephen Hawking, um dos maiores físicos teóricos da atualidade, possui esclerose amiotrófica, rara doença degenerativa que paralisa os músculos do corpo, sem prejudicar suas funções cerebrais. No entanto, continua a dar suas aulas e foi nomeado pelo papa como membro da Pontifícia Academia de Ciências.

O desafio para a sociedade brasileira contemporânea consiste em romper com as consequências da pobreza que estrangulam o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Apesar dos dados de alfabetização alcançarem, no Brasil, índices superiores a 98%, sabemos que muitas crianças abandonam a escola ou não se dedicam adequadamente aos estudos porque precisam trabalhar, informalmente, de forma a aumentar o rendimento familiar, sendo na agricultura, no campo ou vendendo bugigangas nas ruas das cidades. Níveis baixos de escolarização perpetuam condições de exclusão social, daí os esforços em que as crianças permaneçam na escola e que a educação seja aprimorada. Vários estudos correlacionam pobreza com baixo desempenho educacional e problemas de saúde, o que conduzem a restrição de futuras oportunidades de trabalho. Mantém-se assim uma cadeia perversa de exclusão. No cotidiano do mundo rico e minoritário, muitos dos bens que são consumidos diariamente, como alimentos, flores e roupas, dependem, para a sua produção, do trabalho infantil barato dos países pobres. O acesso ao atendimento nas áreas de educação e saúde é limitado, especialmente, para meninas de países asiáticos pobres.

Outra forma de engenderar mecanismo de exclusão relacionados à infância consiste nos maus cuidados, negligência e abuso em diferentes níveis, que se iniciam dentro de casa. Estatísticas revelam que autores de abuso são com mais frequência pessoas conhecidas, os próprios pais ou parentes próximos. Muitas crianças fogem de casa devido aos maus-tratos a si próprio, aos irmãos ou à mãe, tendo como uma das causas o alcoolismo de seus pais ou padrastos. A evasão do lar leva à delinquência ou à institucionalização, fortalecendo mecanismos de exclusão. Um estudo realizado na Inglaterra revela que as crianças sob cuidados institucionais têm dez vezes mais chances de serem excluídas e seis vezes mais chances de terem declaração de necessidades educacionais especiais¹ do que as crianças que vivem em casa com suas famílias (MITTLER, 2003, p. 87). Quase todas as cidades têm populações crescentes de crianças de rua. Observa-se o ressurgimento de doenças endêmicas que já estavam controladas, como a tuberculose, além da incapacidade de se lidar com doenças novas como a Aids. Estima-se que uma em cada quatro crianças na África subsaariana sofre de Aids, uma proporção realmente chocante. Além disso, milhões de crianças vivem na condição de refugiadas devido a guerras e desastres naturais (UNDP, 1999).

Nos últimos trinta anos, também se verifica um aumento da pobreza infantil sempre que se passa de uma estrutura de família nuclear para uma situação de família extensiva, composta por múltiplos familiares, como avós e tios morando na mesma casa, ou para uma família monoparental ou ainda para uma família desestruturada.

¹ Mais adiante você encontrará uma discussão mais apurada sobre as necessidades educacionais especiais.

Vale aqui apontarmos para o que Boaventura Sousa Santos (2000) nos alerta sobre a organização das sociedades capitalistas do sistema mundial. O sociólogo traça um mapa intitulado de estrutura-ação, que é constituído por seis espaços estruturais, que enfocam as relações sociais e determinam as relações de exclusão. Esses espaços têm autonomia e possuem uma dinâmica própria de desenvolvimento. São eles:

- (a) o espaço doméstico, que fala sobre as instituições de casamento e familiares;
- (b) o espaço da produção, que trata das relações de fábrica e empresas em uma estrutura de natureza capitalista;
- (c) o espaço de mercado, onde aborda as reações do cliente-consumidor com os produtos, induzindo a relações de consumismo e cultura de massas;
- (d) o espaço da comunidade, onde menciona as questões relativas à etnia, raça, nação, povo e religião;
- (e) o espaço estrutural da cidadania, com as relações de maximização da lealdade, a valorização do nacionalismo educacional e cultural e, por último,
- (f) o espaço mundial, cuja unidade de análise seria o conceito de Estado-Nação, um sistema que abarca organismos internacionais, maximizando a eficácia e as trocas desiguais.

O espaço doméstico é o conjunto de relações sociais de produção do parentesco, entre marido e mulher, entre cada um deles com os filhos e entre outros parentes. Souza Santos assinala que esses espaços estruturais podem ser caracterizados como matriz das múltiplas dimensões de desigualdade e opressão nas sociedades capitalistas. E, portanto, também são a matriz de lutas emancipatórias, o que nos diz respeito, são o espaço simbólico onde são travadas as lutas pela inclusão social.

2.7 Marginalização social, cidadania e as necessidades especiais

Ao fenômeno da marginalização social, amplamente debatido no item anterior, contrapõe-se a conquista da cidadania. A Constituição Federal de 1988 diz que todos os cidadãos têm garantias e direitos fundamentais. Entre estes direitos sociais estão: educação, saúde, segurança, trabalho, previdência social e lazer.

A cidadania é uma conquista decorrente de que esses direitos sejam assegurados. Sem educação não há progresso de uma nação. A cidadania de pessoas que apresentam necessidade especial vem sendo debatida em instâncias internacionais por meio de Declarações e Conferências Mundiais. A primeira delas foi a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em 1975, que reivindicava, a nível internacional, a garantia à segurança econômica e social; direito aos direitos civis e políticos fundamentais. Em 1990, ocorre na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que reforça os direitos garantidos na Constituição Fe-

deral Brasileira. Em 1994, mais de oitenta países foram signatários da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, a qual se convencionou chamar de Declaração de Salamanca.

A Convenção da Guatemala, em 1999, traz a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas à época ditas portadoras de deficiência. E, em junho de 2001, o movimento internacional, conhecido como *Rehabilitation International* produz a Carta para o Terceiro Milênio, acessível no *site* do MEC. Cada vez mais se fala em inclusão, com proposta de que os governos devem assegurar implementação de políticas, programas e práticas para que ela ocorra, inclusive adotando princípios do desenho inclusivo, para que sejam incorporados nos currículos de todos os programas educacionais.

O marco legal da inclusão garante que todos têm o direito de participar como membro ativo da sociedade, inclusive as pessoas com necessidades educacionais especiais. Educação inclusiva se refere não apenas às deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e às altas habilidades. Refere-se a todo grupo minoritário que, de uma forma ou de outra necessita de medidas educacionais diferenciadas quanto a processos de avaliação, de desenvolvimento curricular, de comunicação, dentre outros.

O que se convencionou chamar de necessidades educacionais especiais foi uma manifestação contra a marginalização social praticada em diversos países por diferentes causas: religiosas, minorias étnicas, questões de gênero.

3 Principais contextos de desenvolvimento: família, escola, trabalho e lazer

A vida de um sujeito é marcada por influências distintas decorrentes dos variados contextos de desenvolvimento dos quais participa e que o influenciam ao longo de sua vida. Entendemos contexto como o meio ambiente global em que o indivíduo está inserido e onde se desenrolam os processos desenvolvimentais. Entre eles, os que mais se destacam são a família, a escola, o trabalho e o lazer. Estudos sobre desenvolvimento infantil envolvem o que Charles Super e Sarah Harkness chamaram como nicho desenvolvimental, definindo-o como o local da criança dentro da comunidade. Eles sugerem que a análise sobre os nichos leve em conta três elementos: o contexto físico e social; as práticas educacionais e culturalmente convencionadas de criação dos filhos em uma sociedade específica e as características psicológicas dos pais da criança (COLE; COLE, p. 41).

Um dos estudiosos sobre contextos de desenvolvimento foi Bronfenbrenner (1979; 1996; 1998). O pesquisador criou a teoria denominada **abordagem bioecológica** do desenvolvimento humano. O autor define bioecologia como a variedade de situações em que as pessoas vivem como atores, os papéis que desempenham, as situações que encontram e as consequências desses encontros

Bronfenbrenner, em sua configuração dos sistemas, considera as influências que atuam sobre a criança/adolescente, ainda que indiretamente (COLE, 2003;

DESSEN; SILVA, 2004; KELMAN; CARVALHO; NEVES; RAPOSO 2008; POLÔNIA, DESSEN; SILVA, 2005). O seu modelo de ecologia do desenvolvimento humano pode ser simbolizado por quatro círculos concêntricos: o **microsistema**, o **mesossistema**, o **exossistema** e o **macrossistema**. Em 2005, acrescentou um quinto sistema a seu modelo – o **cronossistema**, levando em conta a influência do tempo no desenvolvimento humano. Na figura da próxima página pode-se verificar como os diferentes sistemas relacionam-se entre si, considerando que a criança/adolescente se inclui em todos os contextos formados pelos ambientes que lhe envolvem, direta ou indiretamente.

Os microsistemas são constituídos por todas as interações que a criança faz em seu cotidiano considerando, por exemplo, os diferentes arranjos dos integrantes da família, escola, vizinhança e ambiente religioso. No contexto familiar, a criança/adolescente pode se relacionar com seu irmão mais velho, mãe, pai, avó ou cuidadora secundária. A mesma coisa com a vizinhança, composta por inúmeras possibilidades de interação que se modificam cotidianamente: as crianças do bairro, o jornaleiro, o porteiro e assim por diante.

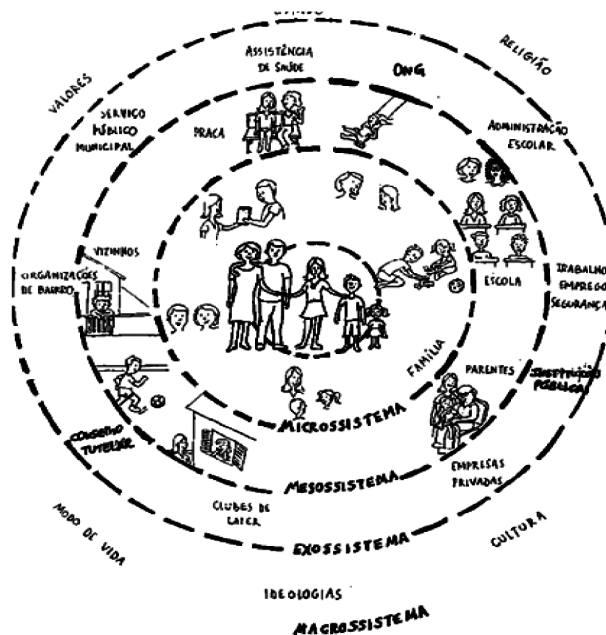


Figura 1 - Configuração dos sistemas ecológicos familiares

Os mesossistemas são formados pela relação existentes entre esses diferentes ambientes, que podem ocorrer de maneiras distintas, por vezes até conflitantes. Os valores e comportamentos da família, escola, vizinhança e ambiente religioso também são indiretamente afetados pelos ambientes e instituições sociais mais amplos, como o local de trabalho dos pais, as diferentes formas de governo, os meios de comunicação de massa, a administração escolar e o nível de organização da comunidade local, que interagem formando os chamados exossistemas. As crianças e jovens menores de idade não participam desses exossistemas, mas ainda assim podem ser afetados por eles. Para exemplificar, quando um pai perde o emprego, seu grau de preocupação, frustração e eventual depressão terminam por afetar a dinâmica das interações que vai estabelecer com seu filho. Na parte mais externa da figura, encontra-se o macrossistema, composto pelas crenças,

regras sociais, políticas públicas, situação econômica e ideologias dominantes da estrutura sociocultural, que também afetam a vida do sujeito em desenvolvimento, por meio de “condições de fronteira” impostas aos exossistemas, que por sua vez as transmitem para os mesossistemas e desses para os microsistemas, numa propagação de “fora para dentro”. Em situação de guerra, o cotidiano é alterado diretamente pelo macrossistema. Mas em situações econômicas, a globalização e as relações de produção capitalistas podem afetar indiretamente as relações do microsistema, considerando-se que uma empresa empregadora pode sair de um país, se outro lhe oferece mais vantagens que apontam para maior lucro, tais como menos impostos ou mão de obra mais barata.

O sistema que Bronfenbrenner incorporou mais tarde à sua teoria, refere-se ao ***cronossistema***, ou seja, o papel que o tempo exerce nas modificações que ocorrem ao longo do ciclo vital. A abordagem bioecológica de Bronfenbrenner nos leva a compreender como os diferentes sistemas se interinfluenciam, gerando consequências sobre o desenvolvimento da criança.

3.1 A influência da família

A família é certamente o principal e o primeiro contexto de desenvolvimento no qual o ser humano vive. Suas experiências dentro do seio familiar o marcarão por toda a vida. Mas, de que família estamos falando? Somos testemunhas da profunda ruptura que vem ocorrendo na instituição familiar da maneira como foi concebida inicialmente. É notória a diminuição de casamentos, o aumento do número de divórcios, o aumento do nascimento de filhos fora do casamento, o aumento de mães adolescentes, o incremento dos grupos domésticos de pessoas sóas ou de famílias recompostas.

Se considerarmos a família como concebida inicialmente, podemos entendê-la como um sistema social pequeno e interdependente com regras e valores próprios, estrutura razoavelmente estável, com papéis relativamente definidos. Esse conceito envolve pelo menos quatro aspectos.

- (1) É um sistema social pequeno. Dentro dela, entre os poucos membros existentes e, por isso mesmo, um sistema pequeno, circulam as regras que são exigidas pela sociedade. Pequeno porque estamos nos referindo a uma família considerada ***nuclear***, composta de pai, mãe e filhos, com variação em número de um a quatro, em média.
- (2) É interdependente. O que afeta uma das pessoas constituintes da família, afetará a todos os outros membros. Tomemos como exemplo o nascimento de um segundo filho, que é diagnosticado como tendo síndrome de Down. A interdependência dos membros se expressa com mais intensidade quando nasce um filho que tem uma deficiência (KELMAN; FARIAS, 2007). As dificuldades que a família vai enfrentar poderão afetar a todos os membros. No bom sentido, todos colaborarão com o desenvolvimento atípico do filho/irmão: o mais velho ajuda na educação, nas tarefas, participará do desenvolvimento e da conquista de autonomia do irmão mais novo, etc. Mas também pode acontecer de a mãe se sentir tão culpada pelo nascimento do filho com uma deficiência que

é capaz de esquecer-se dos demais membros da família: seu marido e o irmão mais velho. Essa negligência pode implicar em abandono, a tal ponto que o marido desiste de pertencer a este núcleo familiar, separando-se da esposa. O filho mais velho pode se sentir também abandonado e desenvolver comportamentos inadequados de forma a chamar a atenção da mãe. Entre eles, por exemplo, desenvolver dificuldade de aprendizagem na escola. A mãe pode envolver-se tanto com a educação e saúde deste filho, que negligencia a própria aparência física. Fica clara então a interdependência entre os membros de um mesmo campo familiar e, por que não dizer, semiótico, uma vez que novos significados surgirão naquela família nuclear, alterando todas as valências previamente definidas.

- (3) Possui regras e valores próprios. É nítido que cada família possui uma cultura própria como, por exemplo, regras mais ou menos flexíveis quanto a valores, disciplina, liberdade sexual, etc. Essas regras, além de variáveis dentro de cada família, também mudam ao longo da história. Uma família, em meados do século passado, não teria a liberdade de comunicação à mesa das refeições como existe hoje em dia. As crianças “entravam mudas e saíam caladas”. Limitavam-se apenas a ouvir as conversas dos adultos, mas não interferiam. Permaneciam passivas e silenciosas. Mesmo assim, estamos nos referindo a padrões comportamentais de uma família urbana, de classe média, com relativo padrão cultural elevado. Outra família pode eventualmente ter seu comportamento pautado em preceitos religiosos, que definem um conjunto de valores arraigados que são passados aos seus descendentes.
- (4) Possui uma estrutura razoavelmente estável. Os papéis assumidos pelos membros da família nuclear são relativamente definidos. Pai e mãe, por terem acumulado experiência, desempenham o papel de autoridades, cabendo aos filhos obedecer. Assim, pais passam para os filhos seus padrões, valores e preceitos de um código de ética familiar. Esse padrão é relativamente implícito embora, muitas vezes, se chegar à prevalência de padrões autoritários, pode haver rebeldia filial.

Estes conceitos intrínsecos à família nuclear são alterados quando se constata outras concepções de família. Existem, na atualidade, outros padrões que implicam em distintas representações normativas: família extensiva e família monoparental são duas das múltiplas possibilidades. No primeiro caso, a família é formada por grupos de parentes que coabitam – tios, primos e avós – que se alternam nos papéis de cuidadores. Assim, se a mãe sai para trabalhar durante a semana, só voltando ao final dela, a avó ou um tio podem levar seu filho doente ao médico. Nesses contextos familiares, o desenvolvimento infantil é marcado por uma extensa rede social. No caso da família monoparental, apenas um dos membros parentais está presente, com frequência a mãe. A figura do pai surge esporadicamente. No caso de serem separados, mas manterem o contato, o pai é uma figura presente no final de semana e participa à distância de decisões relativas ao filho quanto à educação, namoros, escolha profissional, etc. Outras vezes o pai não participa; considerado ignorado ou inexistente.

Há outras circunstâncias em que as crianças da comunidade desenvolvem-se em contextos coletivos, como comunidades rurais da Guatemala ou México ou nos *kibutzim* em Israel.

De certa maneira, os costumes sociais vão se alterando quanto às concepções de desenvolvimento infantil. Torna-se cada vez mais frequente que o desenvolvimento infantil deixe de ocorrer no próprio lar, aos cuidados da mãe, avó ou babá, para ocorrer em ambientes coletivos, uma vez que, na maioria da sociedade brasileira, a licença maternidade se esgota aos quatro meses de vida do bebê e a mãe retorna ao trabalho. Sem uma cuidadora secundária de confiança da mãe, a criança é então entregue a novos nichos de desenvolvimento, como as creches. Em raros casos, o período de permanência da mãe com seu bebê recém-nascido perdura até os seis meses de idade, diminuindo as possibilidades de distúrbios do desenvolvimento decorrentes da ruptura precoce na relação diádica mãe-bebê. Esta relação é entendida como uma díade primária, já que os dois membros – mãe e bebê – são objeto de forte sentimento de um para com o outro, e, mesmo separados, continuam influenciando o comportamento um do outro.

Expressões de relações proximais, desenvolvidas pela família ocorrem no momento da alimentação, do brincar com membros adultos da família ou entre irmãos ou primos, em momentos de narração de estórias, na prática de atividades esportivas. Quando a família está envolvida na execução de algum tipo de tarefa complexa ou quando faz planos para o futuro, estão desempenhando atividades permeadas por processos proximais. O desenvolvimento humano ocorre, permeado por esses processos progressivos de interação duradoura entre o organismo biopsicológico, as pessoas, objetos e símbolos, em seu ambiente e em períodos estendidos de tempo. Os processos proximais variam consideravelmente de acordo com as características da pessoa em desenvolvimento.

Para ressaltar a importância do papel da família no desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, vale a pena ver o filme *Meu pé esquerdo*, de Jim Sheridan (1989, Irlanda).

3.2 A Escola e seu papel no desenvolvimento humano

A escola é uma importante agência social promotora do desenvolvimento e da construção do saber. Vigotski a definiu como o lugar onde os conceitos cotidianos se transformam em conceitos científicos. Entretanto, a escola na atualidade não tem se revelado um ambiente satisfatório ao desenvolvimento de valores exclusivamente positivos. É um contexto onde ocorrem situações dramáticas de violência, não apenas no Brasil, mas em todo o mundo. Vemos com alguma frequência, pela televisão, cenas que preferiríamos não estar testemunhando, como alunos que, além de desrespeitarem o professor, cometem crimes que culminam, eventualmente, com a morte de professores e colegas de classe.

Mas nem sempre foi assim. O professor era reconhecido como autoridade máxima, sujeito de admiração de pais de alunos e de toda a sociedade. Sua missão social era respeitada. Ser educador era uma profissão admirável. Entre incontáveis fatores que alteraram esta perspectiva e deterioraram as relações interpessoais dentro da escola estão a democratização da escola, acessível e gratuita para

todos; a democratização do país e ingresso da mulher no mercado de trabalho. Os valores cultivados pela sociedade começam pelo processo de transformação, onde inclui-se a diminuição de respeito ao professor. Os pais enfrentam mais dificuldade em acompanhar adequadamente o progresso escolar de seu filho, na medida em que passam o dia fora, trabalhando. Alguns pais de estudantes de escolas particulares ou públicas pensam que, como pagam a escola com mensalidade ou com impostos, isso lhes dá o direito de considerar o professor como seu empregado. Este, por sua vez, perde razoável tempo das aulas tentando controlar a disciplina. Sobra menos tempo para os conteúdos curriculares e o professor perdeu *status* na sociedade.

Em compensação, a inclusão digital no ensino e o respeito à diversidade fizeram com que essoas que antes estavam excluídas ou segregadas da escola regular passam a frequentá-la, com razoável êxito. Os valores da escola inclusiva propiciam aos seus alunos o contato com a diversidade e o subsequente respeito ao diferente.

É importante enfatizar aqui que a missão principal do professor não é exatamente dar aula, mas sim fazer seu aluno entender. Essa diferença é fundamental para que a escola reconquiste o seu lugar de um precioso contexto de desenvolvimento. A noção de que os professores devem **desenvolver**, em vez de simplesmente ensinar pode ser transformadora das práticas pedagógicas que se encontram no cotidiano escolar do momento. Aprender é constituir significado e ensinar não é apenas dar aula. É fazer o outro entender. O problema é que nosso ensino ainda é calcado em dar aula, passar prova, obedecendo a lógica em que o professor ensina e o aluno aprende: uma dinâmica que não corresponde exatamente à realidade, já que a aula, propriamente, ocupa cada vez menos espaço na sala de aula.

Precisamos resgatar a agência escola como um nicho de desenvolvimento onde importantes processos de subjetivação de nossos alunos podem ocorrer: desenvolvimento cognitivo, conhecimento formativo e informativo, traços de caráter, formação de sentimentos positivos como a solidariedade, etc. O ensino, como nos ensina Bruner (2001), é apenas uma pequena parte do modo como uma cultura inicia as crianças em suas formas canônicas, isto é, nos comportamentos socialmente esperados. Além do ensino, a escola ajuda a formar traços do que se espera de um sujeito inserido em uma cultura específica.

Bruner menciona a mediação entre a pessoa e o mundo através de ferramentas simbólicas, que fazem o ser humano ingressar no mundo cultural, sendo a principal delas a linguagem. Considera a participação como aspecto fundamental para a aprendizagem: uma prática contextualizada, em que a aprendizagem é vista como um processo social decorrente da internalização das interações sociais, o que não significa mera cópia, mas a transformação que a criança faz da interação social em uma novidade que guia suas ações.

Um aspecto importante na teoria da Psicologia Cultural de Bruner é que ele ressalta o papel da emoção como fator fundamental na aprendizagem, reforçando a dinâmica que pressupõe a escola como um contexto de desenvolvimento. Enfatiza que a aprendizagem muda a relação do aluno com seu mundo material e social, por meio da aquisição de competência no uso das ferramentas simbólicas,

mas para isso é preciso que haja motivação, que o aluno esteja emocionalmente envolvido com as atividades escolares, em prática social contextualizada.

Aprendizagem é, portanto, uma atividade contextualizada que também ocorre em outras instituições, como o lar ou o trabalho, mas que ocorre fundamentalmente na escola, onde os motivos dos alunos, seus valores e significados contribuem para a atividade de aprendizagem. Os significados e valores são negociados, renegociados e compartilhados nas interações que ocorrem dentro do contexto escolar.

Outro aspecto importante a ser considerado como fator de desenvolvimento refere-se ao estímulo à criatividade, que normalmente é vista como algo externo, que nada tem a ver com a aprendizagem, tanto pelos alunos como pelos profissionais da educação, já que não faz parte dos currículos dos cursos de formação. E, no entanto, a criatividade exerce impacto no desenvolvimento integral do sujeito. A escola deveria contribuir mais, embora às vezes o que se constata é exatamente o oposto: a inibição do surgimento desses processos no aluno, sendo muitas vezes entendida como uma ameaça às normas de comportamentos esperados.

O professor deve ser um guia para o entendimento; alguém que, segundo Bruner (2001), ajuda o aluno a descobrir por conta própria. É enxergar as crianças como seres pensantes e que seu desenvolvimento pode ocorrer como decorrência das trocas intersubjetivas, professor-aluno; aluno-aluno.

3.3 Trabalho como instrumento de autonomia

O direito ao trabalho é garantido por meio de legislação internacional e nacional que determinam a quebra de todas as barreiras que impedem o seu exercício. Em sua maioria, cidadãos com ou sem necessidade especial, almejam trabalhar. A atividade laborativa propicia, além da geração de renda, sentimentos positivos de autonomia e autoestima, necessários para a promoção do desenvolvimento humano.

Como já visto anteriormente, pessoas com deficiência, entre outras minorias, são marcadas por uma longa história de exclusão social. Durante muito tempo foram alvos do assistencialismo, da beneficência e definidos pelo estigma da incapacidade. A exclusão pode ter conotação velada, mas que significa banimento, reclusão e expulsão. Ocorre exclusão quando, por exemplo, o sujeito com necessidades especiais é ignorado pelo pequeno grupo ou quando seus trabalhos escolares são negligenciados pelo professor, que não utiliza o mesmo nível de crítica usado para os demais alunos.

Há uma relação estreita entre exclusão e formas de distribuição de poder, de controle social, disciplinarização e constituição de hierarquia. Ainda hoje se vê a exploração de pessoas com deficiência, que estão inseridas em um mercado informal, vendendo quinquilharias em sinais de trânsito e tendo de entregar seu rendimento a outrem, em relações trabalhistas inexistentes, à beira do escravagismo. Colocados à margem da sociedade e sem perspectivas educacionais ou profissionais, as pessoas com deficiência têm também uma longa história de lutas e conquistas por um lugar no mercado de trabalho.

A luta pela afirmação dos direitos elencados na Declaração Mundial dos Direitos Humanos (1948) e a consolidação das garantias democráticas de cidadania culminaram na elaboração de diretrizes internacionais, com reflexos nas políticas e práticas nacionais e, entre elas, sobre o trabalho. Importantes documentos merecem ser destacados, como a Declaração da Organização Internacional de Trabalho sobre os Princípios Fundamentais e Direitos no Trabalho (1998), o Pacto Global do Fórum Econômico Mundial (1999), a Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992) e a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Todos esses documentos reconhecem que, apesar de pessoas com deficiência serem potencialmente produtivas, estão presentes grandes dificuldades em se conseguir inserção na cadeia produtiva, seja por meio de emprego competitivo, trabalho autônomo, trabalho semicompetitivo, trabalho protegido (na oficina ou no domicílio) ou trabalho rural. A tendência é do ingresso no mercado informal, como vendedores ambulantes.

O trabalho como instrumento de inclusão social e de desenvolvimento humano torna-se responsável pela vida independente, empoderada, amplamente discutida no capítulo anterior. No Brasil, o trabalho, enquanto direito, está assegurado às pessoas com deficiência no âmbito da legislação que incorporou grande parte dos princípios e práticas recomendados pelos fóruns mundiais. Entretanto, conseguir um trabalho e permanecer empregado ainda representa desafio para um número considerável dessas pessoas, apesar de que a sociedade se encontra diante do paradigma da inclusão, que requer uma nova maneira de pensar e agir diante da diversidade. Para poder ampliar o número de trabalhadores com deficiências ou alterações no comportamento, é necessário investimentos em programas de educação profissional, por meio de cursos de formação inicial ou continuada (KELMAN, 2008, p. 9)

São muitas as instituições que, além do Estado, defendem o direito ao trabalho para essas pessoas. A democracia vivida pela sociedade brasileira, principalmente, a partir dos anos 90, após a promulgação da Constituição de 1988, possibilitou a elaboração de um conjunto de leis que favorecem a inclusão no trabalho. Entretanto, há descompasso entre as garantias legais e as práticas no que tange ao tratamento dado a essa questão. As causas do descompasso precisam ser analisadas para que se possam buscar caminhos de superação dessas dificuldades.

A reserva de postos de trabalho para as pessoas com deficiência ganhou destaque a partir da Constituição de 1988. O seu artigo 37, no inciso VIII, diz que “a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão”. A Lei n. 7.853/1989, aprovada no ano seguinte, determina “a adoção de legislação específica que discipline a reserva de mercado de trabalho em favor das pessoas portadoras de deficiência, nas entidades da Administração Pública e do setor privado”, e em 1991, a Lei n. 8213, em seu artigo 93, estabelece as cotas, para empresas com mais de cem empregados, mantendo proporção de aumento gradativo na percentagem em função do número de empregados, variando entre 2% e 5%.

Entretanto, o cumprimento da lei deixa a desejar. Algumas empresas despedem pessoas que têm necessidades especiais, mesmo com a constante visita

da fiscalização. Felizmente, o reconhecimento da capacidade produtiva de alguém que tenha deficiência ou transtorno no desenvolvimento, ainda que trabalhando em modalidade protegida, possibilita que pessoas com *deficit* intelectual, por exemplo, possam produzir e vender os produtos de seu trabalho, inclusive, de forma cooperativada. Neste quesito, a APAE presta enorme serviço na promoção do desenvolvimento humano.

3.4 Lazer: elemento fundamental ao desenvolvimento equilibrado

Com capacidades exclusivas de sua espécie – razão, criação e comunicação – o homem se distancia da natureza e cria uma realidade distinta: a cultura, que se constitui de todos os bens materiais e simbólicos criados por ele.

Entre esses bens simbólicos encontram-se as criações realizadas no mundo das ciências, das artes, da tecnologia e os saberes produzidos por essas atividades criadoras. Para que o benefício atinja a todos é necessário o acesso aos meios e espaços nos quais os bens culturais são divulgados. O contato com esses produtos da cultura, bens simbólicos produzidos pela humanidade, não podem ser negados a uma parcela da sociedade. Por isso, a importância da acessibilidade nos espaços físicos e na comunicação.

Atividades de lazer são necessárias a qualquer ser humano; contribuem para o bem-estar e aliviam o estresse do cotidiano. Em se tratando do desenvolvimento de pessoas com necessidades especiais, promovem a sua integração social. Há legislação que propicia um lazer acessível. O Decreto n. 5.296/2004 incentiva a oferta de aparelhos de televisão equipados com recursos tecnológicos que permitam sua utilização de modo a garantir o acesso à informação por cegos ou surdos, tais como: circuito de decodificação de legenda oculta; tecla SAP, que traz legendas; entrada para fones de ouvido com ou sem fio; subtítuloção por meio de legenda oculta; janela com intérprete de LIBRAS e a descrição e narração em voz de cenas e imagens (audiodescrição). A questão é que as legendas por vezes são inadequadas por serem muito longas.

A parceria entre a escola e a família é fundamental nas questões relativas a lazer, sendo necessária sua realização desde o início do processo educativo. A necessidade de se investir na formação dos profissionais da educação, nas diversas áreas do conhecimento, música, artes e educação física, por exemplo, torna-se um passo inicial para que a sociedade seja mais inclusiva.

Em 1993, a Assembleia Geral da ONU recomendou aos seus países-membros, o respeito às Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência. Sua Resolução n. 48/1996, na área sobre lazer e cultura, sugere:

Os Países-Membros devem garantir que pessoas com deficiência sejam incluídas em atividades culturais e possam participar nelas numa base igualitária.

1. Os Países-Membros devem garantir às pessoas com deficiência a oportunidade de usar o seu potencial criativo, artístico e intelectual, não só para seu benefício, mas também para o enriquecimento de sua comunidade, situada em zonas urbanas

ou rurais. Exemplos de tais atividades são a dança, a música, a literatura, o teatro, as artes plásticas, a pintura e a escultura. Particularmente nos países em desenvolvimento, deve ser dada ênfase às formas de artes tradicionais e contemporâneas, tais como marionetes, recitação e narração de histórias.

2. Os Países-Membros devem promover a acessibilidade para eventos e serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas e bibliotecas, e a disponibilidade dos mesmos para pessoas com deficiência.
3. Os Países-Membros devem garantir às pessoas com deficiência a oportunidade de usar o seu potencial criativo, artístico e intelectual, não só para seu benefício, mas também para o enriquecimento de sua comunidade, situada em zonas urbanas ou rurais. Exemplos de tais atividades são a dança, a música, a literatura, o teatro, as artes plásticas, a pintura e a escultura. Particularmente nos países em desenvolvimento, deve ser dada ênfase às formas de artes tradicionais e contemporâneas, tais como marionetes, recitação e narração de histórias.
4. Os Países-Membros devem promover a acessibilidade para eventos e serviços culturais, tais como teatros, museus, cinemas e bibliotecas, e a disponibilidade dos mesmos para pessoas com deficiência.
5. Os Países-Membros devem iniciar o desenvolvimento e a utilização de arranjos técnicos especiais para tornar acessíveis a pessoas com deficiência a literatura, os filmes e os teatros. (p. 83).

São poucos ainda os espaços culturais que atendem a essas recomendações e que têm se transformado em um ambiente em que pessoas com necessidades especiais possam participar e sentir-se confortáveis. Dantas (2009) pesquisou alguns deles.

O Espaço Cultural São Paulo, localizado na capital paulista, possui biblioteca adaptada aos deficientes visuais, a Biblioteca Louis Braille, orientada pelo programa Livre Acesso, que, como o próprio nome informa, pretende promover o livre acesso aos livros, aos shows, aos espetáculos e às exposições a pessoas com deficiência visual.

Em Brasília, há uma biblioteca acessível às pessoas com deficiência visual, a primeira do país a iniciar essa proposta: a Biblioteca Digital e Sonora da Biblioteca Central da Universidade de Brasília. A BDS disponibiliza textos adaptados em formato digital e sonoro por meio do acesso *on-line* e do empréstimo de CDs.

Outro exemplo de ambiente acessível é o Espaço Cultural Vivo, localizado na cidade de São Paulo, cujo teatro além de oferecer acessibilidade para deficientes físicos, oferece recursos que permitem aos deficientes visuais e auditivos acompanharem os espetáculos.

Em 2007, Rio de Janeiro e Brasília foram palco do *Assim Vivemos – 3º Festival Internacional de Filmes sobre a Deficiência*, realizado pelo Centro Cultural

Banco do Brasil (CCBB). O Festival exibiu 34 filmes de várias partes do mundo que mostram a vida de pessoas com algum tipo de deficiência, com o propósito de suscitar a reflexão sobre os desafios enfrentados por essas pessoas. Além de exibir filmes com o tema, o CCBB apresenta acessibilidade voltada para o público com deficiência, como o piso tátil.

Em Brasília, pela segunda vez, o Festival de Brasília do Cinema Brasileiro, em sua 41ª edição, alcançou o público com necessidades especiais: os filmes apresentaram adaptações especiais para as pessoas com deficiência visual e auditiva.

Em 2008, iniciou-se o projeto Biblioteca Acessível, na Fundação Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, com o objetivo de facilitar o acesso físico e digital ao acervo da biblioteca, utilizando-se para isso de recursos e pessoal capacitado. Esse projeto servirá de modelo para o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas e será implantado nas demais bibliotecas públicas do país.

4 Sexualidade

A discussão sobre o tema da sexualidade é frequentemente encarada com preconceito e discriminação. Evita-se discutir a sexualidade, principalmente, no âmbito da escola e, mais ainda se o tema refere-se à sexualidade de pessoas com necessidades especiais, é entendida ainda como um tabu.

Ultimamente, de forma gradual, inicia-se um processo de desmistificação, principalmente, quando a mídia passa a introduzir espaços de discussão sobre o tema. A sexualidade é uma função natural que está presente em todos os indivíduos e expressa-se através de seus componentes afetivos e eróticos. Não deve ser associada ou confundida com pornografia. Um grande serviço nesse sentido pode ser verificado no filme *Do Luto à Luta* de Evaldo Morcazel (2005, Brasil) que mostra o amor e a sexualidade de pessoas com Síndrome de Down.

A sexualidade é um componente importante que marca alterações profundas no desenvolvimento humano e não pode ser negligenciada, ignorada ou associada a um problema, principalmente, quando estamos falando sobre a sexualidade de pessoas com necessidades especiais. Glat e Redig (2008) afirmam:

A experiência da sexualidade e da corporalidade de modo geral, é parte integrante do desenvolvimento psicossocial e do processo de formação de identidade, sobretudo a partir da adolescência, mesmo para aqueles com déficits severos nas áreas cognitiva, física, motora, sensorial, de comunicação e/ou de comportamento. No entanto, ainda é bastante proeminente a noção de que a sexualidade de pessoas com necessidades especiais é por natureza patológica, ou no mínimo problemática (p. 13).

Na medida em que os adolescentes começam a perceber as modificações em seu corpo, precisam, do mesmo modo, conhecer o seu significado e os novos comportamentos que devem desenvolver, como a prevenção e contracepção da natalidade, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e AIDS e assumir novas responsabilidades sociais.

Com a ampliação da inclusão social, jovens com deficiências e alterações no comportamento também estão expostos aos riscos decorrentes de mais interações sociais: tornam-se vulneráveis ao assédio sexual. Por essa razão é imperioso que programas de educação sexual sejam desenvolvidos em instituições educacionais inclusivas ou especiais, de forma que todos possam aprender a lidar com o assunto. Em uma ocasião, foram receitados óvulos para cura de infecção vaginal de uma moça surda. Desavisada, devido a problemas de comunicação, a moça os ingeriu, como se fosse um remédio ministrado por via oral.

Será que o corpo lesado ou amputado da pessoa com deficiência física pode vivenciar experiências eróticas, tornar-se objeto de desejo de outrem? Na maioria das vezes essas pessoas são vistas como assexuadas, tendo seus desejos ignorados e, às vezes, impedidos (PAULA, REGEN; LOPES, 2006). As autoras mencionam que o desejo não está circunscrito a uma localização física; ele é da ordem da subjetividade e pode estar presente mesmo que a deficiência possa afetar a sensibilidade nos órgãos sexuais. A passagem de um corpo lesado a um corpo desejado implica em uma superação que poucas pessoas com deficiência física exercitam. A ruptura de tabus contribui para desmistificar a sexualidade de pessoas que podem se completar também por meio da maternidade e da paternidade. Para conhecimento da realização destes dois processos psicológicos, sexualidade e maternidade, é importante recorrer ao exemplo de mulheres que, mesmo com seu corpo lesado, às vezes sem os braços e as pernas, são capazes de gerar filhos e terem uma relação matrimonial estável.

5 Considerações Finais

Chegamos ao fim desse capítulo tentando passar uma mensagem clara sobre as relações que existem entre sociedade, educação e cultura, enfatizando o papel do sujeito ativo na construção de sua subjetividade e educação. Esperamos que tenha sido do entendimento de todos que o ser humano já nasce imerso em uma sociedade que tem valores próprios, produzindo nos sujeitos que a constituem determinados padrões culturais, que expressam certa semelhança, apesar de se estimular o respeito às diferenças. Por exemplo, em sociedades ocidentais não se valoriza o idoso da mesma maneira que certas culturas orientais, que os têm no mais alto respeito e reverência.

Queremos enfatizar que uma sociedade inclusiva expressa seu respeito às diferenças, valoriza a diversidade, entendendo que todos devem ter seus direitos fundamentais garantidos, como o direito à saúde, à segurança, ao trabalho ou ao lazer. Mas exatamente porque somos todos diferentes, os padrões de comportamento não são homogêneos e assim, por vezes, presenciamos comportamentos racistas, homofóbicos, elitistas, etnocêntricos ou até mesmo fonocêntricos, no sentido de se considerar, por exemplo, que surdo só pode ser educado se aprender a falar. O Brasil já reconheceu que a língua natural da comunidade surda é a Língua de Sinais e que, da mesma maneira que na educação dos índios, deve-se privilegiar a sua língua e o ensino, para essa minoria, deve ser ministrado em Língua de Sinais, ainda que dentro de uma escola inclusiva. Uma sociedade inclusiva privilegia o ser e não o ter, busca uma realidade mais igualitária. Inclusão social é acima de tudo o reconhecimento da alteridade.

Como os padrões de comportamento são normativos, para os que fogem da norma existe a discussão em torno da ética, que é discutida socialmente, através das suas diferentes instâncias de poder e organização ou até mesmo judicialmente, por meio de punições e/ou prisões, como forma de coibir atitudes socialmente indesejáveis. Deve-se estar atento, entretanto, para a concepção de que quando sentidos e significados são produzidos socialmente, imediatamente, são produzidas relações de poder dentro da sociedade. E quando se produz cultura, imediatamente, também diferentes identidades são produzidas: identidades que se aglutinam por interesses (veja os maratonistas, os colecionadores ou os apreciadores de vinho, por exemplo); por problemas, como os sem-terra ou por religião. A cultura associa as pessoas e, de certa maneira, as localiza socialmente em uma hierarquia, nesse sentido, é inescapável. O importante é que as práticas culturais diferenciadas necessitam ser respeitadas, sem que se caia na tentativa de homogeneizar. Uma sociedade democrática e inclusiva está em permanente tensão entre utopia e realidade, entre diferença e equidade.

Para que os valores do respeito à diferença possam ocorrer, é necessário formar crianças que desde pequenas aprendam e aceitem padrões de comportamento diferentes dos seus. Nesse sentido, a família e posteriormente a escola, ocupam o papel de ajustar a crianças a padrões desejados socialmente: bons níveis de escolarização, atitudes orientadas positivamente para as práticas culturais que se desenvolvem dentro de determinado contexto social. Assim, aumentam as chances de se romper com a ditadura da hipervalorização do belo, do jovem ou do perfeito. Ao mesmo tempo, entretanto, se faz despertar o conhecimento da singularização dos sujeitos sociais, constituídos por personalidades individuais que não se caracterizam como identidades estáticas, mas como estruturas que estão em contínuo processo de mutação e reconstrução.

Agora vamos ao papel ativo do sujeito. Nossa visão é de que o sujeito é construtor de sua história, tenha ele ou não uma necessidade especial. Ao longo deste capítulo vocês viram exemplos de superação, de atitudes proativas onde sujeitos não se conformam com a possibilidade de levar suas vidas sendo vítimas da genética ou de um núcleo biológico incapacitante. Sua resiliência pode gerar exatamente os caminhos para a superação. Onde se quer assistencialismo, se troca por empoderamento; onde se quer pena, se troca por respeito; onde se quer analfabetos deficientes, se troca por sujeitos que por acaso têm uma deficiência, mas que não os impede de serem letrados e atuantes. É mirando nesse objetivo que devemos avançar.

Resiliência representa a capacidade de um sistema de superar o distúrbio imposto por um fenômeno externo e inalterado.

Referências

- ANASTASI, A. *Psicologia Diferencial*. São Paulo: Herder, 1965.
- ASPESI, C. de C.; DESSEN, M. A.; CHAGAS, J. F. A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva multidisciplinar. In: M. A. DESSEN; A. L. C. JUNIOR. *A Ciência do Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BRIGGS, J. L. Mazes of Meaning: how a child and a culture create each other. In: W. A. CORSARO; P. J. MILLER (Ed.) *Interpretative approaches to children's socialization*. Brown: Jossey-Bass Publishers, p. 25-50, 1992.
- BRUNER, J. S. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- COLE, M.; COLE, S. *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- COLE, M. Culture in Development. In: M. H. BORNSTEIN; M. E. LAMB (Org.), *Developmental psychology: an advanced textbook* (pp.731-788). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 1992.
- DANTAS, E. A. *Cultura, inclusão e acessibilidade em Brasília*. Trabalho de conclusão de curso. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.
- DELMAS-MARTY, M. O direito é universalizável? In: J. CHANGEUX (Org.) *Uma ética para quantos?* Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999, p. 101-114.
- DEMO, P. *Combate à Pobreza*. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- DESEN, M. A.; SILVA, PEREIRA-SILVA, N. L. A família e os programas de intervenção: tendências atuais. In: E. G. MENDES, M. A. ALMEIDA; L. C. de A. WILLIAMS (Org.): *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 179 - 187, 2004.
- FISCHMAN, R. Identidades, identidades – indivíduo, escola: passividade, ruptura, construção. In: A. L. de TRINDADE; R. dos SANTOS (Org.) *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FOUCAULT, M. A. *A História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Ed. Perspectiva, Coleção "Estudos", 1978.
- GIROUX, H. A. *Os Professores como Intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- GIROUX, H. A.; McLAREN, P. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: F. MOREIRA; T. T. SILVA, da (Org.) *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 125- 154.
- GLAT, R.; REDIG, A. G. Perspectivas do desenvolvimento ao longo do ciclo vital: sexualidade na adolescência e na maturidade. In: C. A. KELMAN (Org.) *Tópicos Especiais em Educação Especial*. Brasília: CEAD/UnB, 2008.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: E. FERNANDES (Org.): *Surdez e bilinguismo*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008a.

_____. Educação profissional e trabalho para PNEEs. In: C. A. KELMAN (Org.) *Tópicos Especiais em Educação Especial*. Brasília: CEAD/UnB, 2008b.

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

KELMAN, C. A.; CARVALHO, E. N. S. de; NEVES, M. M. B. da J.; RAPOSO, P. N. *Necessidades especiais no contexto escolar: a ação do professor*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. CEAD – Curso de Especialização para Professores do Ensino Médio do GDF, Módulo 5 da Área Comum, 2008.

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

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.10, n.3, 2004, 287-308.

PAPALIA, D. E; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. *Human Development*. New York: Mc Graw-Hill Co., 2001.

PAULA, A. R.; REGEN, M.; LOPES, P. *Sexualidade e deficiência: rompendo o silêncio*. São Paulo: Ed. Expressão e Arte, 2006.

POLÔNIA, A. da C.; DESSEN, M. A.; SILVA, N. L. P. da. O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In: M. A. DESSEN; A. L. C. JUNIOR. *A Ciência do Desenvolvimento Humano: tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 71-89, 2005.

PRAXEDES, W. A diversidade humana na escola: reconhecimento, multiculturalismo e tolerância. *Revista Espaço Acadêmico*, 42, 2004.

REGO, T. C. A origem da singularidade do ser humano. Análise das hipóteses de educadores à luz da perspectiva de Vigotski. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em 15 jun. 2010.

ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, B. S. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

TERRACE, H. S. *Nim*. New York: Knopf, 1987.

VALSINER, J. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA.: Lexington Books, 1989.

VALSINER, J. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: W. GRAAF; R. MAIER (Org.), *Sociogenesis Reexamined*. v. 9, 47-70. New York: Springer-Verlag, 1994.

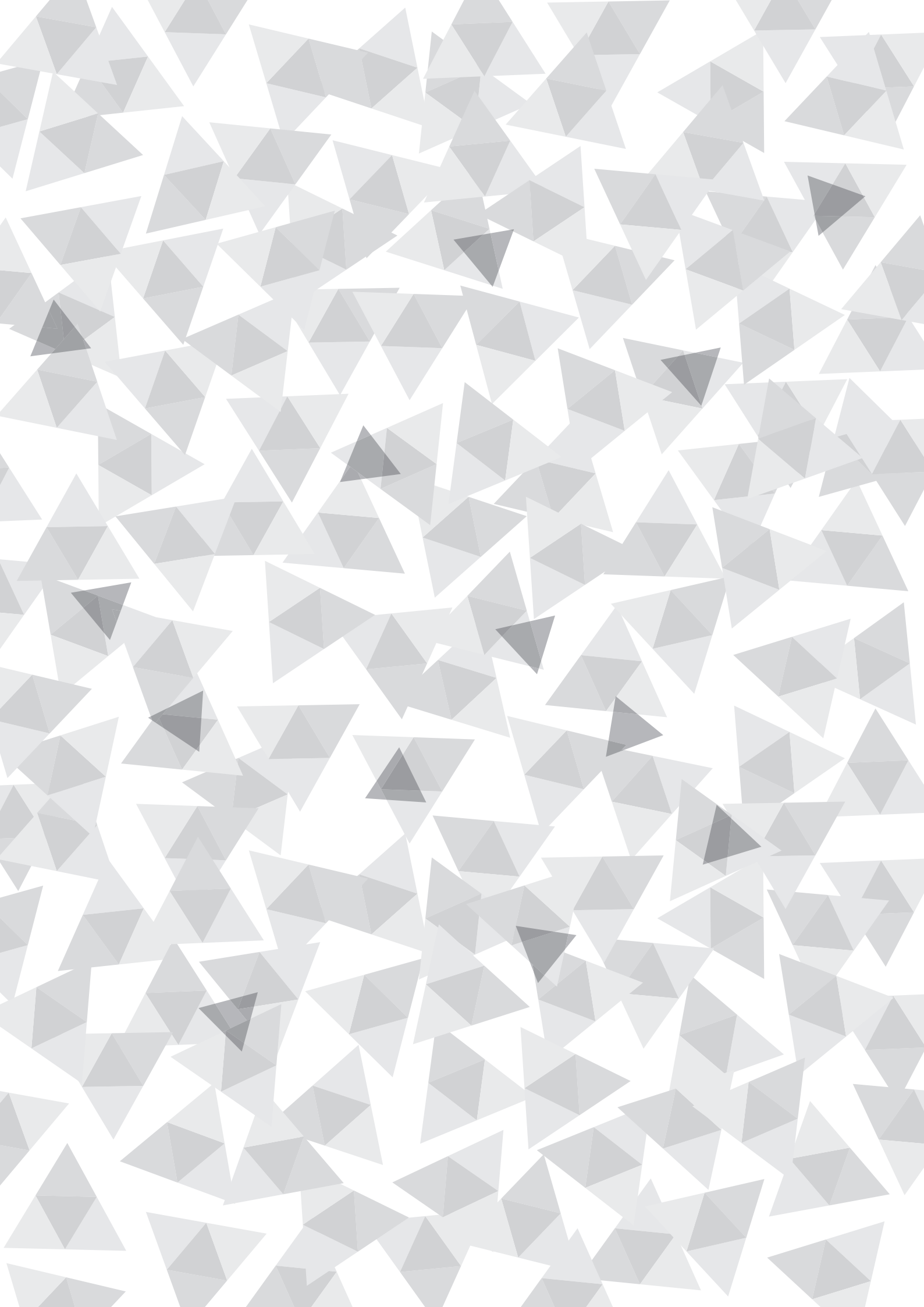
VALSINER, J. *The Guided Mind* – a sociogenetic approach to personality. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

VALSINER, J. *Culture and Human Development*. London, Sage Publications, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WATSON, J. B. *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press, 1930.

WORTHINGTON, G. E. Compulsory sterilization laws. *Journal of Social Hygiene*, 257–271. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Org.) *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.



Capítulo 2

Inclusão escolar

Cristina M. Madeira Coelho

Apresentação

Neste capítulo, vamos refletir sobre os princípios teóricos que conferem sentidos e suportes ao trabalho pedagógico em contextos de inclusão. Neste texto serão abordados princípios, questões e desafios em relação à inclusão compreendida como um processo histórico e culturalmente sensível. É, portanto, um texto teórico, embora ao final traga um roteiro de **recursos e estratégias** para se pensar ações práticas em contextos educacionais inclusivos.

Esperamos que as reflexões feitas ao longo desse capítulo se organizem como um eixo estruturador ao qual VOCÊ leitor, possa continuamente retornar, ao longo da sua trajetória profissional. Esperamos ainda que as ideias geradas sirvam de base para escolhas que serão feitas, ações que serão desencadeadas e vivências que serão vividas ao longo das trajetórias de cada um (a) no dia a dia educacional. Assim, as questões aqui abordadas devem ser problematizadas e interrogadas, relacionadas e questionadas. E os assuntos apresentados sejam desdobrados e ampliados pela reflexão de cada um em seu processo de aprender. Esses são nossos objetivos em relação à forma de abordar esse conjunto de conhecimentos.

Esse texto reúne um conjunto de informações que organizam nossas concepções e valores sobre a inclusão compreendida como um processo. Você pode se perguntar: – Por que mais um texto teórico, se a gente está querendo saber o que fazer em sala de aula, com o nosso aluno dEficiente²?

Sem dúvida o grande desafio do processo histórico da inclusão educacional é passar do plano de princípios ou das declarações para a implementação de uma prática, no plano da ação.

No entanto, receitas de como agir, apesar de se manterem como fórmulas desejadas pela grande maioria dos professores, não fazem sentido. Uma receita ao ser vivenciada na ação prática nunca vai ser igualmente seguida se a compreensão dos princípios que a sustentam não for mais além do que a mera compreensão cognitiva, racional. Compreendemos que as ações práticas são constituídas (e constitutivas também) de processos subjetivos e que dessa forma organizam,

² A autora se alinha ao DEFNET na opção das grafias dEficiência e dEficiente emprestadas da poesia concreta, em uma opção que indica “para a possibilidade de que todos os que foram um dia considerados ‘incapacitados’ ou ‘inválidos’ possam passar a ser respeitados e tratados como qualquer outro cidadão de nossa sociedade”. A forma como a palavra é grafada ressalta a eficiência ao invés da perspectiva da falta da negação que é aparte do significado do termo. <<http://www.defnet.org.br/>>

mas ao mesmo tempo, refletem nosso sistema de crenças, valores, concepções. Um exemplo fictício e extremado: imaginem uma mesma atividade pedagógica desenvolvida em um contexto de inclusão, sendo que em uma sala de aula o professor é Adolf Hitler e na outra o Mahatma Gandhi. A atividade pode ser a mesma, porém há princípios diametralmente opostos nos sistemas de crenças, valores e concepções que essas duas figuras históricas professavam. E por isso a vivência pedagógica seria muito diferente.

Dessa forma, o que podemos generalizar não são as práticas, mas os princípios que dão sustentação ao desenvolvimento de crenças, valores e concepções que, por sua vez, organizam novas subjetividades em relação ao processo educacional inclusivo. Refletir sobre princípios, portanto, é potencializar processos de mudança para que contextos escolares se tornem efetivamente inclusivos.

Essa compreensão, portanto, relaciona diretamente o conjunto de informações – epistemológicas, legais, filosóficas e históricas – com nossas concepções, crenças e valores sobre a inclusão, além disso, coordena essa relação ao modo como escolhemos de que maneira vamos agir.

1 Inclusão escolar: princípios teóricos, questões e desafios

Já há alguns anos em nosso país, a inclusão educacional de crianças e jovens com desenvolvimento atípico vêm mobilizando afetos, intelectos, sentimentos; criando dúvidas e certezas, impasses e discussões; gerando leis, portarias e sentenças; desvelando preconceitos, rótulos e relações de poder.

Como instituição social, a escola apresenta um forte apelo à seletividade. Na tentativa de homogeneizar os sujeitos em torno de um padrão referencial, exclui aqueles que por diferentes razões resistem a essa homogeneização. Para mascarar o processo de exclusão, criam-se diferentes mecanismos de oferta de serviços educacionais ou mesmo terapêuticos para esses sujeitos. Nessa perspectiva, cria-se uma pedagogia “especial” destinada às pessoas com desenvolvimento atípico, que organiza um jogo contraditório em que esses sujeitos são aprisionados. Ao mesmo tempo normalizados e anormalizados, posto que,

[...] em determinadas circunstâncias, lhes são atribuídas características especiais para dirigir-lhes tratamento, proteção e assistência, (mas ao mesmo tempo), criar ao seu redor uma rede de relações de dominação e de poder, na qual o indivíduo tratado, protegido e assistido é inferiorizado e normalizado por conta de sua anormalização que justifica a criação desta estrutura. (ROSS, 2000, p. 255).

A inclusão é um recente fenômeno sociocultural que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa que é habitualmente feita entre o individual e o social: enquanto os aspectos sociais e as configurações institucionais atingem diretamente os indivíduos que os compõem, de forma coercitiva e determinante, em contrapartida os sujeitos dessa nova experiência social se constituem como organizadores da mesma, por meio da convivência continuada e relações estabelecidas nessa convivência. Simultaneamente, agentes e pacientes, soberanos e escravos.

Inclusão é um termo no mínimo interessante. Como em um discurso invertido da novilíngua orwelliana, inclusão pressupõe exclusão, já que só pode ser incluído quem é ou está apartado. O termo serve de bandeira globalizada para grupos ditos minoritários (entre eles, feministas, negros, ex-combatentes do Vietnã, homossexuais, etc.) que, há mais ou menos trinta anos começaram a reivindicar uma sociedade mais justa e igualitária na qual as mesmas oportunidades e atenção fossem garantias para todos os que nela vivem. Há, portanto, neste conceito uma perspectiva de transformação social. Ao ecoar em nosso país, tais reivindicações ganham em complexidade e desafios, já que a luta desses grupos, no Brasil, se sobrepõe à luta de uma maioria excluída. Convivendo com esse paradoxo, diferentes grupos se organizaram e, impossível deixar de reconhecer, avançaram em conquistas, direitos e ações de cidadania. Paralelo a tais avanços, o paradoxo torna-se ainda mais complexo, pois, no mesmo período, fomos incapazes de garantir à grande maioria dos cidadãos brasileiros o acesso a bens e meios básicos e mínimos de sobrevivência e qualidade de vida. Este tipo extremo de exclusão social não tem preconceito de raça, cor ou gênero, e, assim, atinge igualmente a todos os grupos.

Em face dessa complexidade vislumbrada, a continuidade dos avanços das propostas e experiências de inclusão social, em nosso contexto, exige reflexão concomitante e continuada que permita a construção de um olhar diferenciado, peculiar à nossa complexidade sociocultural e potencializador da transformação social mais ampla.

Diversos são os documentos que foram sendo produzidos durante esse processo de avanços e conquistas. A pluralidade normativa é, muitas vezes, contraditória, já que nos diferentes documentos o conceito de inclusão é abordado em diferentes perspectivas. Para o argumento que se procura construir neste momento do texto, utiliza-se a definição estabelecida no documento que institui as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A Resolução n. 02, de 11/09/2001, indica que inclusão é: “a garantia do acesso continuado ao espaço comum de vida em sociedade, em uma sociedade orientada por relações de receptividade à diversidade humana e às diferenças individuais, em um esforço de equidade de oportunidades desenvolvimentais, em todas as dimensões de vida.” Como um fenômeno sociocultural recente, a inclusão exige permanente esforço para a caracterização e compreensão de suas peculiaridades.

Retomo o que foi anteriormente afirmado: a inclusão deve ser compreendida como um complexo e continuado processo em que novas necessidades e mudanças são exigidas. Porém, se a deficiência é percebida como a falta ou desordem de algo inerente ao indivíduo, envolvendo características biológicas, enquanto que a inclusão tem, já, o sentido de um fato social, faz-se necessário um ajuste entre as duas concepções.

Assim, entre outros, é preciso modificar percepções sobre os quadros de desenvolvimento atípico, compreendendo que eles decorrem não apenas de características biológicas, mas sim de uma complexa configuração de fatores, relacionados à interação daquelas com aspectos sócio-histórico-culturais e, sobretudo, compreender que sujeitos em desenvolvimento, seja ele atípico ou não, dão sentido às experiências individuais e sociais, em uma dinâmica de relações intersubjetivas e vivências subjetivas. A configuração dessas subjetividades, caracterizada por

significados, emoções e sentimentos presentes em cada uma das situações vivenciadas, permite a esses sujeitos encarar desafios, confrontar situações e construir seus próprios sentidos em relação às suas próprias experiências.

Nesse conjunto de aspectos, as questões legais aparecem como suporte orientador e indutor de mudanças, mas não como garantia efetiva da inclusão, já que por si só, leis não garantem mudanças e também não se constituem como condições imprescindíveis para que as mudanças ocorram. Compreende-se que a legislação não deveria ser a primeira etapa do processo, pois deveria ser construída a partir do amplo debate e dos resultados que fossem sendo conseguidos, ou seja, um processo de construção legislativa que equilibrasse orientações: nem o imobilismo da realidade, pois a mudança é desejada e desejável, nem o autoritarismo de decisões que tradicionalmente caracterizam os processos históricos da Educação Brasileira.

Além disso, é interessante ampliar a questão da legislação para além daquela referente à Educação Especial. Como reflexo do apartamento social imposto às pessoas dEficientes, a legislação da Educação Especial foi sendo desenvolvida à parte e muitos dos entraves para a inclusão educacional ocorrem na legislação sobre educação em geral, relacionados às definições sobre currículos, políticas de admissão, orçamento, etc.

Um desafio a ser enfrentado, portanto, é a unificação ou ainda um alinhamento dos contextos normatizadores da Educação Especial com o sistema da Educação em geral.

Dessa forma, a articulação de sistemas, tal como na proposta em discussão da Conferência Nacional de Educação, CONAE 2010³, parece ser um avanço sensível para a área da Educação Especial em contextos de inclusão.

O quadro abaixo elenca documentos importantes no processo histórico que estamos vivendo em relação à inclusão social de pessoas com dEficiência.

Documentos

- Declaração de Salamanca, 1994;
- LEI n. 9.394/96 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei n. 10 172/01;
- Resolução CNE/CEB n. 2/2001, diretrizes de educação especial na educação básica;
- Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, 2007;
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008);
- Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2008).

Consulta aos textos originais:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>

³ A CONAE ocorreu em Brasília entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010, e foi organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação. Para outras informações, inclusive a sistematização do documento final, consulte: <<http://conae.mec.gov.br/>>

Já em relação aos aspectos históricos, as concepções sobre a deficiência são ora explicadas como decorrentes de elementos mitológicos, ora como uma forma da manifestação da ira divina ou possessão demoníaca, ora relacionadas ao desconhecido de doenças que dizimavam populações na Idade Média. Tramam-se, assim, aspectos religiosos e biomédicos para presidir “verdades” e mitos que, até hoje, marcam a exclusão desse grupo de pessoas “diferentes”. Crenças e atitudes individuais, portanto, são forjadas em uma ampla gama de aspectos socioculturais, em uma dinâmica contínua e recorrente ao longo da história da humanidade.

Na sociedade moderna ocidental, a saúde aparente está cada vez mais relacionada ao culto à beleza dos corpos e à utilidade de mentes, em uma ordem social que diferencia pela estigmatização. Desta forma, o estigma, a marca e o rótulo gerados por condições humanas particulares se constituem em lembranças da imperfeição e da fragilidade humanas que continuamente procuramos esquecer ou negar, pois que se remetem a uma situação de inferioridade e de falta de uma completude almejada. Instala-se, assim, um mecanismo de negação social, já que a perspectiva quantitativa da falta, carência ou impossibilidade preside o julgamento que fazemos sobre essas pessoas.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos no século XX, duas décadas marcaram muito a forma como no Ocidente a questão das assim chamadas minorias passou a ser abordada: na década de 1960, o movimento norte-americano sobre a inclusão social das minorias negras e na década seguinte o movimento dos veteranos da guerra do Vietnã. De modo geral, pode-se afirmar que ambos ocorrem em contraponto às injustiças sociais geradas pelo preconceito, em favor do movimento pela inclusão das minorias e pelo acolhimento aos variados matizes que caracterizam as diferenças humanas.

Em relação ao movimento de inclusão de pessoas com deficiência, considera-se o marco na luta contra o preconceito, o documento da Declaração de Salamanca 1994, elaborado na reunião internacional de “Educação para Todos”, naquela cidade espanhola. A partir da Declaração, as discussões e ações voltadas para a inclusão das pessoas com deficiências passam a se organizar como políticas públicas de atendimento, inclusive no Brasil.

Desde então, nos mais diferentes grupos e de forma cada vez mais abrangente, o princípio da inclusão tem sido a tendência nos diversos contextos da organização social, na proposição de políticas públicas, nos documentos legislativos e jurídicos, na mídia em geral e em especial na mídia televisiva, nos esportes, nas definições no âmbito do atendimento à saúde e à educação.

Como já foi mencionado, pode-se e deve-se questionar a multiplicidade de sentidos e significados com que a palavra inclusão tem sido utilizada nos documentos oficiais, de organizações governamentais e não governamentais, nas práticas e nos discursos daqueles que o utilizam. Entretanto, é principalmente na área da educação que o princípio se faz presente como prática cotidiana, de tal forma que, a maior referência de sentido da palavra inclusão tem sido a de Inclusão Educacional, compreendida de forma genérica como a educação de crianças e jovens com deficiências em contextos regulares de ensino.

Por outro lado, a ideologia marca a linguagem que utilizamos para nomear esse grupo de pessoas. Rótulos como *excepcionais*, *deficientes*, *portadores de necessidades especiais* são generalizantes e passam a ter força explicativa em relação a todo e qualquer comportamento de cada um desses sujeitos tomados individualmente. Tais usos linguísticos abrigam a despersonalização dos sujeitos, pois a relação fixa-se em apenas um aspecto ou atributo das pessoas e essa diferença reificada desumaniza o todo já que, reconhecido pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este e não com a pessoa. Esses sujeitos são, portanto, reduzidos a uma representação social, a uma tipificação que lhes nega a própria condição de sujeitos, com história de vida própria e pessoal.

São, porém, inegáveis os avanços que, cada vez mais, desmascaram preconceitos e desconstruem estigmas. Como exemplo, as proposições para mudanças na terminologia que organiza realidades, e que, têm sido presididas pela reflexão que busca termos não marcados, que não definam nem condenem irreversivelmente a pessoa, mas que alertem para situações ou estados especiais de evolução, carregados tanto por luzes quanto por sombras. Termos que tenham a dualidade especial para limitar problemas e potencializar capacidades. Faz parte dessa orientação, falar de ‘Trissomia do 21’ em vez de ‘síndrome de Down’; de ‘desenvolvimento atípico’ em vez de ‘atraso de desenvolvimento’; de ‘Déficit Intelectual’ em vez de ‘Retardo Mental’; de ‘surdo’ ao invés de ‘dEficiente auditivo’.

No entanto, somente a busca de novos termos para lidar com a questão da dEficiência, na perspectiva do politicamente correto, não tem sido efetiva para a modificação de concepções que, ao invés da preocupação limitada ao conjunto heterogêneo de fenômenos impostos pelo distúrbio, tragam para a cena o sujeito que dá sentido às suas experiências simultaneamente individuais e sociais, em uma dinâmica de relações e vivências.

2 Abordagens teóricas: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e a abordagem teórica da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey

2.1 A perspectiva histórico-cultural de Vigotski

Passo a tecer considerações sobre dois aspectos da investigação histórico-cultural que podem ser consideradas como eixos centrais na obra de Vigotski e que se organizam como princípios para a compreensão de estratégias educacionais inclusivas, são eles: *a relação linguagem/fala/pensamento; aspectos da psicologia do desenvolvimento atípico – Defectologia.*

■ A relação linguagem/fala/pensamento

A abordagem histórico-cultural enfatiza a natureza social da atividade mental e assume a linguagem como eixo do desenvolvimento humano, tanto em relação à ontogênese específica do pensamento verbal, quanto em relação aos aspectos do desenvolvimento posterior, no papel desempenhado pela palavra como guia do pensamento em direção a formas adultas de conceituação e controle comportamental. A importância da linguagem como meio de comunicação e de

instrumento do pensamento é apresentada por Luria (1987), quando advoga que o significado de uma palavra passa por uma complexa evolução que permite realizar o salto do mundo sensorial para o mundo racional, codificando a experiência e, assim, influenciando decisivamente a formação da consciência:

[...] se a representação material de uma palavra continua a mesma, desenvolve-se o seu significado, ou seja, o sistema de relações e ligações que ela implica, o sistema realizado pela palavra. Por isto, a palavra não apenas muda de estrutura em etapas diferentes da evolução, como passa a basear-se em novas correlações de processos psicológicos. (LURIA, 1987, p. 29).

Essa compreensão advoga que, ao final da infância, convergem dois caminhos de desenvolvimento até então separados: a filogênese e a cultura-história se unificam pelo processo de aquisição da linguagem, de tal forma que “o pensamento se torna verbal e a linguagem se torna função intelectual” (COLE, 1991a, p. 5). Nas palavras de Vigotski (1998; 1934, p. 5), “é no significado da palavra que o pensamento e a linguagem se unem em pensamento verbal”.

Dessa forma, é possível estabelecer, como o faz Vigotski, que expressão e compreensão são possíveis quando o sujeito é capaz de generalizar, relacionando sua experiência com a de seu interlocutor. O processo de generalização do significado da palavra ocorre somente no encontro com o outro social, assim o desenvolvimento cognitivo deixa de ser compreendido como resultado de um processo individual para ser percebido como resultado de processos fortemente ancorados nas vivências sociais dos sujeitos.

Assim, durante a aquisição da linguagem, a criança vai paulatinamente se apropriando dos significados verbais por meio de sucessivas generalizações construídas conjuntamente com seu interlocutor adulto, que continuamente interpreta as produções infantis, atribuindo-lhes forma e sentido pela incorporação de fragmentos dessas produções para colocá-los em funcionamento em sua própria voz. Esse espelhamento permite a circulação da linguagem, ou seja, o segmento destacado da produção do bebê ressurge na produção materna para, em seguida, deslizar novamente para a criança agora já formalmente restringido, com contorno mais definido” (cf. LIER, 1997, p. 138). Os dizeres materno e infantil articulam-se dialeticamente e, portanto, a diferença se torna garantia de que a criança possa fazer do diferente o mesmo.

A experiência da significação por meio de palavras permite a formação de conceitos e sistemas conceituais de distintas qualidades, constitutivos do pensamento, organizando para a criança a dinâmica da passagem de uma inteligência prática aos processos complexos de pensamento (PINO, 2001). Dessa forma, a construção de um sistema simbólico, um sistema comum à criança e ao mundo que a cerca, permite o desenvolvimento dos processos conceituais de pensamento e vice-versa. A dupla construção – linguagem e pensamento – encaminha a “mão dupla”, tanto a expressão por si só não é condição necessária e suficiente para garantir uma única interpretação convergente entre os interlocutores, quanto, pelo outro lado, “a estrutura da palavra não é mero reflexo da estrutura do pensamento e este passa por muitas modificações até se transformar em palavra” (ROSSI, 1998, p. viii).

■ Aspectos da psicologia do desenvolvimento atípico – Defectologia

Principalmente nos dez últimos anos de sua vida, Vigotski se dedicou a estudar o processo de desenvolvimento nas várias formas de desenvolvimento atípico, a partir do princípio de que os fatos deste desenvolvimento poderiam ser a chave para a resolução de problemas psicológicos mais gerais. Além de crianças com alterações mais abrangentes de desenvolvimento, como cegueira, surdez e deficiência mental, o interesse sobre a relação pensamento/fala/linguagem orientou seu trabalho, também, para as crianças com transtornos da fala.

A abordagem dos estudos da defectologia pode ser responsável pela mudança de eixo paradigmático na compreensão da deficiência. Até Vigotski, compreendia-se a deficiência ou em uma perspectiva biológico-naturalista ou em uma perspectiva sobrenatural (RIBEIRO, 2002). Com a Defectologia, propõe-se uma compreensão dialética entre o biológico e o social, em que os sintomas da alteração primária serão vivenciados na relação da criança com o ambiente social, histórico e cultural, desdobrando-se em secundários, terciários, e assim por diante. Dessa forma,

A consequência direta do defeito é o rebaixamento da posição social da criança; o defeito se realiza como desvio social. Vão-se estruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida, todas as funções da existência social. [...] Tudo o que é herdado e biológico deve, então, ser interpretado psicologicamente para que seja possível ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1997, p. 18).

Um dos eixos norteadores dos trabalhos de Vigotski aparece claramente nos seus estudos da Defectologia. Refiro-me à tendência a uma compreensão abrangente, em que são desfeitas dicotomias tão características do pensamento científico tradicional. Assim, na compreensão das alterações do desenvolvimento, soma-se a orientação que indica para a relação dialética entre o biológico e o social, o entendimento da unidade entre o individual e o social com o reconhecimento de que, no desenvolvimento atípico, a insuficiência orgânica desempenha duplo papel no processo de formação da personalidade da criança: ao lado da limitação imposta pelo problema em si, há a criação de estímulos para a elaboração de um movimento *compensatório*,⁴ que determina um caráter criativo ao desenvolvimento compreendido como processo histórico-cultural.

Ao assumir a

[...] importância primordial da reação da personalidade ao defeito, os processos compensatórios no desenvolvimento, quer dizer, esse quadro sumamente complexo de influências positivas do defeito, os desvios do desenvolvimento, seus complicados zigue-zagues, quadro que observamos em cada criança com um defeito. (VIGOTSKI, 1997, p. 15)

⁴ A ideia do movimento compensatório é originalmente desenvolvida por Adler, que lhe confere caráter universal, concepção veementemente combatida por Vigotski. Ver páginas 14-20 da obra *Defectologia*, 1995.

Tem-se a indicação de que,

[...] seja qual for o desenlace que o espera, o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobre-estruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvios para o desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p. 16)

E, assim, confirma-se a relação da unidade indivíduo/sociedade:

Portanto, o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado socialmente em forma dupla: a realização social do defeito (o sentimento de inferioridade) é um aspecto do condicionamento social do desenvolvimento; seu segundo aspecto constitui a orientação social da compensação para a adaptação às condições do meio, que foram criadas e formadas em relação ao tipo humano normal. (VIGOTSKI, 1997, p. 19).

Em Vigotski, os estudos sobre o desenvolvimento atípico se relacionam diretamente à sua orientação e preocupação como educador, em um movimento de unificação das concepções teóricas e das atividades práticas. Novamente, um exemplo da tendência em unir tradições apartadas. Assim, com o desenvolvimento de um currículo e de uma pedagogia criativos, em que a mediação social favoreça o movimento compensatório que o defeito imprime na personalidade da criança, há a indicação do benefício potencial da relação com a coletividade, da colaboração e da interação com os outros, bem como com outras crianças que se encontram à frente no desenvolvimento. Tem-se uma pedagogia voltada para as competências dos sujeitos, na qual a deficiência é compreendida como um desafio em que, por meio de um processo criativo, haja a superação das limitações (BRAGA, 1995).

Reúnem-se, ainda, reflexões da ordem das instâncias macrosociais com microrrealidades do desenvolvimento individual, exatamente como na descrição do valor da vertente teórica inaugurada por Vigotski:

[...] o fato de que trata construtivamente os problemas educacionais colocados pelas crianças com necessidades especiais, procurando soluções no interior dos sistemas que apóiam a criança, ao mesmo tempo em que vai fornecendo mecanismos pelos quais a dinâmica dos sistemas educacionais pode ser mais bem compreendida. (EVANS, 1994, p. 86).

Estudos atuais da Psicologia da Educação, da Psicologia do Desenvolvimento, da Educação Especial, entre outros, assumem desdobramentos diretos em relação às questões até aqui abordadas.

Recupero ainda outro princípio teórico fundamental sobre a compreensão do desenvolvimento atípico que se estende à compreensão do desenvolvimento normal. Outra unidade que caracteriza as funções psicológicas superiores, já indicada no item anterior, a unidade entre intelecto e afeto. Ao comentar criticamente

a teoria dinâmica de K. Lewin, pelo desconhecimento desta sobre a relação dialética entre causa e efeito, Vigotski ainda assim considera que essa teoria propõe uma das pedras fundamentais na compreensão do desenvolvimento atípico e conclui que “tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana.” (VIGOTSKI, 1997, p. 268).

Argumenta sobre essa unidade, explicitando que,

Assim como nossas ações não nascem sem causa, se não que são movidas por determinados processos dinâmicos, necessidades e estímulos afetivos, também nosso pensamento sempre é motivado, sempre está psicologicamente condicionado, sempre deriva de algum estímulo afetivo através do qual é posto em movimento e orientado. De maneira que o condicionamento dinâmico é por igual inerente ao pensamento e à ação. (VIGOTSKI, 1997, p. 266).

Se as questões em relação à unidade pensamento e linguagem estão fortemente alicerçadas nas abordagens que desenvolvem a tendência originada pelos estudos de Vigotski, ainda tem sido muito timidamente explorada a questão da unidade pensamento/afeto.

Considero que o desenvolvimento da abordagem histórico-cultural da subjetividade, tal como vem sendo desenvolvida por Fernando Rey, busca a compreensão mais abrangente dos processos psicológicos em que a unidade cognição e afeto está implicada com a constituição subjetiva da história do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2002).

2.2 A abordagem da subjetividade na perspectiva histórico-cultural

Ainda que não haja um desdobramento direto entre as obras de Vigotski e González Rey, as potencialidades identificadas por este nas concepções daquele permitem que seja estabelecida relação de continuidade entre os dois trabalhos. A concepção da categoria de sujeito é um dos indicadores dessa continuidade, como o parágrafo seguinte sublinha:

A base afetivo-volitiva do pensamento só pode ser encontrada no sujeito, que dirige seu pensamento não somente na formação de um reflexo sobre a realidade, mas para a construção da realidade em representações que respondem a necessidades de sua personalidade e que, portanto, não estão somente comprometidas com a ação imediata e unidirecional do real sobre o sujeito, mas com sua própria ação sobre o real. O sujeito não é essencialmente um produtor de respostas, mas um criador em cuja produção ativa está implícita sua própria adaptação. O pensamento, como processo do sujeito que o conduz, está comprometido simultaneamente com a realidade para a qual se expressa seu esforço construtivo e com as motivações do próprio sujeito que estão na base de sua expressão intencional, pelo qual vão se produzir concomitantemente, na atividade pensante, conceitos, reflexões e emoções, que formam verdadeiras unidades complexas de natureza cognitivo-afetiva que estão na base do desenvolvimento da

personalidade e das diferentes funções do sujeito. Assim, mesmo que Vigotski não tenha organizado sua construção teórica em termos de personalidade e sujeito, a expressão mais complexa e acabada de seu pensamento constitui um inestimável antecedente do desenvolvimento atual dessa direção no pensamento da Psicologia. (GONZÁLEZ REY, 1996, p. 77-78).

Outras questões que interrelacionam as duas abordagens teóricas emergem ao ser considerada a relação subjetividade/pessoas acometidas por quadros que alteram de forma abrangente o desenvolvimento.

A primeira relaciona-se à prevalência de uma abordagem parcial e desintegradora na compreensão e nas práticas de atendimento dessa população, em grande parte determinada por uma representação da pessoa com dEficiências em que são continuamente desconsideradas potencialidades em relação a um conjunto de elementos subjetivos, como riqueza de interesses, capacidade de gerar alternativas, autorrealização, autonomia, projetos e planos futuros. Mitjáns Martínez ressalta a questão em artigo em que discute as possíveis razões pelas quais a criatividade nos portadores de dEficiências tem sido um tema pouco tratado na literatura científica:

A concepção funcionalista do homem, predominante de forma geral na Psicologia, não contribuiu para abordagens holísticas e integradoras sobre os portadores de deficiências. O desenvolvimento de técnicas, estratégias, métodos e inclusive de instrumentos para compensar as deficiências específicas não tem sido acompanhado realmente, na prática, de uma representação da pessoa com deficiências que inclua suas possibilidades de realização, produtividade e criatividade. (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003, p. 74).

Em seguida, a compreensão de que a dEficiência na sua construção está carregada de tendências que ressaltam características individuais relacionadas à falta, ao que marca e estigmatiza o indivíduo, sem que se perceba que a marca, a falta e o estigma só podem ser tomados em relação a um conjunto social, ao que é possível ou ao que ocorre com maior frequência em relação a uma maioria. A tendência dominante de individualizar a dEficiência, além de eximir o homem da participação social na constituição de outros homens, orienta uma rede de sentidos na configuração da subjetividade social, em relação ao que a dEficiência representa, que se relaciona a vivências emocionais associadas ao pessimismo, ao medo, à adversidade, à insegurança, etc.

Em relação direta a essa segunda questão está a predominância da compreensão biológica (hereditária e congênita) como condicionante do desenvolvimento do homem, em uma forte concepção naturalista que se orienta para a consideração da natureza como princípio absoluto do ser, e com a qual se alinha diretamente à construção social de exclusão e da dEficiência, bem captadas neste parágrafo de Tunes:

[...] podemos dizer que uma das diferenças fundamentais entre os cientistas naturalistas e os socialistas diz respeito, portanto, ao modo como concebem as diferenças na constituição biológica das pessoas. Vista como uma barreira socialmente intransponível, a disfunção biológica desencadeia a exclusão da

pessoa das atividades cuja realização ela dificulta. Justifica-se a exclusão, em princípio, enquanto se aguardam as descobertas científicas que permitam atuar biologicamente sobre aquela anomalia. Mas, enquanto se aguarda, amplifica-se o potencial desta barreira, uma vez que a própria exclusão desencadeia a constituição de outras barreiras ao desenvolvimento intelectual, num processo contínuo. Cria-se assim uma deficiência. (TUNES, 2003, p. 9).

Na perspectiva histórico-cultural da subjetividade, os processos de aprendizagem e desenvolvimento característicos do contexto escolar são compreendidos como complexos e tipicamente humanos e, portanto, se configuram como processos subjetivos. Dessa forma, as categorias de *sujeito, sentido subjetivo e subjetividade individual e social* mostraram-se especialmente pertinentes na abordagem desse estudo de caso.

Compreende-se a escola como um *contexto social de desenvolvimento* em que se organizam formas características da relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Nesse processo, a aprendizagem é concebida como função de um *sujeito* ativo, interacional, atual, consciente e emocional (GONZÁLEZ REY, 1995, p. 61) que, conscientemente, gera um conjunto de projetos, reflexões e representações que são fontes de significados e sentidos, muito embora seja constituído de forma permanente por configurações subjetivas que não são construídas conscientemente. (GONZÁLEZ REY, 2002)

Uma segunda categoria, o *sentido subjetivo* constitui-se em uma complexa combinação de emoções de procedências diversas, de significados e de sentidos. Essa combinação adquire uma qualidade subjetiva única suscetível de aparecer em cada momento da história dos sujeitos como uma específica forma de organização. (GONZÁLEZ REY, 2001). Assim, significados e vivências emocionais dos sujeitos podem tornar-se constitutivos dos sentidos tanto do aprender quanto do ensinar e singularizam esses processos para os sujeitos do contexto escolar.

Um terceiro conceito, a *subjetividade social*, singulariza vivências articulando instâncias individuais e sociais e torna-se extremamente útil na compreensão de processos característicos dos contextos escolares que se caracterizam pela complexidade de serem processos individuais, sociais e relacionais (MITJÁNS MARTINEZ, 2006). A subjetividade está organizada por processos que se interpenetram permanentemente, em constante desenvolvimento e que se vinculam à inserção simultânea do sujeito em sistemas sociais. Assim são configurações subjetivas sociais e individuais que se articulam, nos diferentes níveis da vida social. Desta forma, como um sistema complexo, a *subjetividade social* se produz de forma simultânea no plano social e individual, estando atrelada às formas em que uma experiência atual adquire sentido e significação dentro da constituição subjetiva da história do sujeito. (GONZÁLEZ REY, 2002).

Essa matriz teórica se desenvolve em coordenação com estratégias metodológicas que se organizam como parte do construto teórico, a Epistemologia Qualitativa. Nessa vertente, o valor de uma informação está relacionado a um processo construtivo-interpretativo em que se configuram os significados e sentidos para os fins do que se pretende conhecer.

3 Recursos e estratégias para a inclusão

Frequentemente participantes do contexto escolar, professores, diretores, alunos, pais de alunos, etc., sentem-se sozinhos e frustrados por não saber onde procurar ajuda para solucionar problemas que o processo de inclusão estabelece para a dinâmica educacional.

O contexto da coordenação pedagógica torna-se, assim, um espaço valioso para a continuada reflexão que possa indicar formas de enfrentamento desses problemas.

Mitjans Martínez (2006) aponta aspectos essenciais a serem levados em conta na organização do trabalho pedagógico do contexto inclusivo que podem subsidiar o trabalho da coordenação pedagógica. Elaboramos e apresentamos aqui uma síntese dos aspectos abordados pela autora:

- a. favorecer a criação de espaços comunicativos/relacionais visando contribuir para gerar novas produções de sentido sobre aprendizagem e diferença;
- b. estimular o desenvolvimento da condição de sujeito negada pelas posições assistencialistas e paternalistas dominantes;
- c. conferir novo caráter aos processos diagnóstico e de avaliação educacional, a partir das seguintes caracterizações desses processos: a) seu caráter qualitativo; b) seu caráter construtivo; c) seu caráter processual; d) seu caráter interativo; e) seu caráter singular. (MITJANS MARTINEZ, 2006).

Para além das questões abordadas pela autora, é preciso que se considerem outros aspectos na organização de sugestões de recursos e estratégias sobre o planejamento e a vivência de práticas educacionais inclusivas que podem ser sistematizadas no âmbito da coordenação pedagógica. São sugeridos, aqui, a partir de três questões-guia: a primeira se orienta para o enfrentamento de situações conflituosas; a segunda para aspectos mais gerais que podem se constituir em estratégias do trabalho educacional em contextos inclusivos; a terceira e última procura indicar aspectos pertinentes para a compreensão da complexidade do contexto educacional inclusivo.

3.1 A partir de uma questão-guia, “O que a escola inclusiva deveria estar garantindo aos seus usuários?”

Deve-se considerar como básico e primordial a toda e qualquer ação desenvolvida neste contexto uma compreensão compartilhada pelos parceiros de que todos são sujeitos de seus processos. E, que nessa mutualidade, os parceiros possam encontrar espaços para suas demandas e motivações, inseguranças e medos, voz e criatividade. Pois, somente assim escutados e apoiados em uma ética para o outro podem ser exigidos em seus deveres para com a coletividade. Para as situações de conflito tão recorrentes em contextos educacionais, esse princípio se desdobra em indicações mais pontuais, como:

- *que todos possam estar sendo parceiros na construção das mudanças que os atingem* – professores, funcionários, pais e estudantes devem ser avisados com antecedência de quaisquer decisões ou mudanças do programa educacional, pois isso dá tempo para que as pessoas afetadas reajam e respondam a essas questões;
- *que os impasses possam ser discutidos com um parceiro imparcial* – professores, funcionários, pais e estudantes devem ter o direito a ter seus casos discutidos por um parceiro que não seja diretamente envolvido com as instâncias decisórias educacionais e que atuem como mediadores de conflitos;
- *que seja garantido e exercitado o direito à voz* – isso inclui o direito a apresentar evidências e de modo geral, utilizar o máximo de esforço para “apresentar suas razões no convencimento às instâncias decisórias sobre a validade de sua perspectiva em relação ao assunto em questão”. Com o tempo adequado e a informação necessária para as providências no sentido “defesa”;
- *que os registros sejam acessíveis a todos* – o relato de decisões devem ser feitos por escrito; que seja fruto de consenso entre as partes e que seja garantido a todos os direito de acesso a cópia desse relato (lembrar que grande parte de nossa população não teve oportunidade de acesso a utilização funcional da escrita).

3.2 A segunda questão-guia, “Quais estratégias orientam ações de atenção educacional em contextos inclusivos?”

Orienta um conjunto objetivo de estratégias que devem ser atendidas no planejamento do trabalho da educação especial nos contextos inclusivos. É importante ressaltar que sem princípios bem estabelecidos uma listagem de estratégias como essa se torna, apenas, mais uma lista entre tantas outras. Assim, o consenso de princípios possibilita que estratégias se tornem ações coletivas na organização dos processos educacionais. É somente dessa forma que uma lista de estratégias adquire sentido.

- Identificar e localizar crianças que têm algum tipo de deficiência.
- Avaliar suas necessidades educacionais e determinar quais programas podem ser de ajuda.
- Descrever como serão os critérios pelos quais as crianças vão ser avaliadas, identificadas e referidas em função de um diagnóstico.
- Ter atenção aos aspectos preconceituosos dos usos linguísticos cotidianos.
- Ter atenção às características histórico-culturais da população a ser atendida.
- Proteger os direitos da criança deficiente e de seus pais garantindo esses direitos, por meio da confidencialidade de dados e o envolvimento familiar nos planejamento e decisões educacionais.

- Prover um sistema de desenvolvimento pessoal, que inclua programas de formação continuada para os professores, administradores escolares e pessoal de suporte.
- Desenvolver processos de ensino-aprendizagem e de avaliação mais individualizados, planejamentos que possam ser (re)construídos e que sejam resultado de um trabalho conjunto do professor regente, do professor de apoio, de profissionais da equipe diagnóstica e dos pais, tendo em vista: a definição de estratégias em que o processo vai ser individualizado, a forma de lidar com a organização de comportamentos favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem e as potencialidades/necessidades dos alunos para organizar um planejamento cooperativo das estratégias educacionais.

3.3 Finalmente, não em relação à importância, mas em relação ao texto, a terceira pergunta-guia, “*Que indicadores devem ser levados em conta na avaliação de contextos educacionais inclusivos?*”

Indica para a análise da dinâmica que interrelaciona criança, professor e coletividade. A pergunta origina alguns tópicos de análise de possíveis problemas e desafios que podem estar impactando o processo (positiva ou negativamente) e que, portanto, merecem ser investigados.

- Em relação à criança: a) a personalização do ambiente; b) recuperação de aprendizagens prévias; c) mudança de comportamentos.
- Em relação ao professor: a) há consciência em relação ao problema? b) há habilidades para resolvê-lo? c) há domínio de conteúdos importantes, tais como, identificação de situações problemas, teorias de aprendizagem e desenvolvimento, a unidade cognição-afeto, os processos de subjetivação das experiências, etc.?
- Em relação à coletividade: a) o aumento da consciência das diferenças individuais; b) ocorrência de atividades de cooperatividade e integração; c) a diferentes formas de interatividade do grupo.

4 Considerações finais

Neste texto, a inclusão escolar foi abordada por meio da interrelação de diferentes aspectos. Inicialmente buscou-se interligar as questões históricas que envolvem o conceito de eficiência com as questões históricas que participaram da constituição do processo de inclusão social desse grupo de pessoas. A interrelação dos processos indica para a continuidade da dicotomização tradicional entre os aspectos individual e social: enquanto historicamente a deficiência é compreendida como um problema individual, a inclusão é constituída como um processo de transformação social. É, portanto, necessário um ajuste de concepções integradoras em que o individual e o social se constituam como uma unidade tanto de análise quanto de ação.

Como a possibilidade de tal ajuste depende das opções teóricas que fazemos, esses foram os aspectos abordados na segunda parte do texto. Aqui, procurou-se apresentar conceitos que se consideram produtivos para a compreensão e o desenvolvimento de ações educacionais inclusivas em duas vertentes teóricas consecutivas: a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e, um desdobramento atual dessa abordagem teórica, a teoria da subjetividade na perspectiva histórico-cultural de González Rey.

Na parte final, três perguntas-guia servem de roteiro para a indicação de recursos e estratégias para o enfrentamento de questões do cotidiano educacional inclusivo. Nessa parte final do texto, argumenta-se sobre a necessidade de que as experiências educacionais inclusivas não decorram de receitas, listagens ou ainda recomendações, mas que se orientem por uma ética para o outro, estabelecida na relação entre os parceiros do contexto compreendidos como sujeitos de seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Referências

- BRAGA, L. W. *Cognição e Paralisia Cerebral: Piaget e Vygotsky em questão*. Salvador, Bahia: Sarah Letras, 1995.
- COLE, M. Introduction. In: *Soviet Psychology-A Journal of Translations*, jan/feb, v. 29, pp. 3-5, 1991.
- EVANS, P. Algumas Implicações da Obra de Vygotsky na Educação Especial. In: H. DANIELS (Org.) *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*, Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.
- GOFFMAN, E. *Estigma*, Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- GONZALEZ REY, I. F. La Categoría de sentido subjetivo y su Significación en la Construcción del Pensamiento Psicológico. *Contrapontos – Revista de Educação da Universidade do Vale do Itajaí*, ano 1, n. 2, Itajaí, Santa Catarina, 2001.
- _____. *Sujeto e Subjetividade una aproximación histórico-cultural*. México: Thomson, 2002.
- _____. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. In: TIBALLI; CHAVE. (Org.). *Concepções e práticas em formação de professores, diferentes olhares*, pp. 75-86, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- GONZALEZ REY, I. F; MARTINEZ, A. M. A. Componente curricular: Psicologia da Aprendizagem. In: M. MITJÁNS; F. GONZALEZ REY; S. FREITAS; S. FUNGHETTO; J. SERIQUE (Org.). *Aprendendo a aprender*. Brasília: Uniceub, 2003. (material didático, Tomo 5).
- LIER, M. F. A. *Constituição do Interlocutor Vocal*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, do Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: 1983.
- LURIA, A R. *Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artes Médicas, 1987.
- MADEIRA COELHO, C. M., Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores, *Revista Linhas Críticas*, v. 9, n. 16, pp. 87-104. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, dez 1995.
- _____. *Um olhar sobre a relação sujeito-linguagem: a subjetividade e os transtornos da comunicação*. Tese de Doutorado em Psicologia. Universidade de Brasília, Brasília: 2004, (não publicada).
- MITJÁNS MARTINEZ, A. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: implicações para o trabalho pedagógico com crianças dEficientes. In: *Novas subjetividades, currículo, Docência e questões Pedagógicas – na perspectiva da inclusão social*. *Anais do XIII ENDIPE*, pp. 371-387, Recife: 2006.

_____. Criatividade e deficiência: por que parecem distantes? *Linhas Críticas*, Revista Semestral da Faculdade de Educação, v. 9, n. 16, pp. 73-86. Brasília: UnB, 2003.

PINO, A. O biológico e o cultural nos processos cognitivos. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.) *Linguagem, Cultura e Cognição*: Reflexões para o Ensino e a Sala de Aula, pp. 21-50, Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ROSS, P. R. O Normal e o Patológico na Sociedade Moderna Pós-Moderna. In: *Anais do III CONGRESSO BRASILEIRO SOBRE SÍNDROME DE DOWN 'INCLUSÃO COMO CUMPRIR ESSE DEVER'*, Curitiba, Paraná, Curitiba: 2000.

ROSSI, T. M. F. O Pensamento Conceitual: a subversão do simples e do concreto, Tese de Doutorado em Psicologia – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília: 1998. (não publicada)

TACCA, M. C (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

TUNES E.; BARTHOLO. O trabalho pedagógico na escola inclusiva, In: M. C. TACCA (Org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. pp.129-148, Campinas, São Paulo: Alínea, 2006.

TUNES, E. Por que falamos de inclusão? *Linhas Críticas*, Revista Semestral da Faculdade de Educação, v. 9, n. 16, Brasília: UnB, 2003. pp. 5-12.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução: Claudia Schiling, Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Artmed, 2003.

_____. *Pensamento e Linguagem*, São Paulo: Martins Fontes, 1998 (1ª ed. russa de 1934).

_____. *Tratado de Defectologia*, Obras Completas. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. (Tomo 5).

Capítulo 3

Metodologia e construção do conhecimento:
contribuições para o estudo da inclusão

Diva Albuquerque Maciel

Mírian Barbosa Tavares Raposo

Apresentação

Independentemente da sua formação e da posição que você ocupa na escola (ou outra instituição) em que trabalha, consideramos aqui, primordialmente, que você é um **educador que busca construir conhecimentos para a promoção de uma inclusão escolar efetiva**. É nesta perspectiva que neste capítulo apresentamos uma discussão sobre esse processo de Construção do Conhecimento e sobre as ferramentas utilizadas nesse processo.

Entendemos que esse processo de construção de conhecimentos representa um momento de comunicação e trocas entre o pesquisador (no caso, você) e os participantes, em um diálogo permanente que poderá seguir diferentes direções, a partir da interação ocorrida entre você e os envolvidos no processo.

Nesse sentido, convidamos você a pensar sobre uma concepção de metodologia que reconhece o caráter interativo do processo de produção de conhecimento e que envolve tanto a relação investigador-participantes como as relações dos participantes entre si nas diferentes formas de trabalho grupal que a investigação pressupõe.

Esperamos que você estabeleça uma relação crítica e criativa com este material, dialogando conosco e trazendo contribuições a partir do interesse que você tem sobre o assunto que deseja investigar, e, especialmente, que você se baseie nos estudos que já fez e na experiência que construiu como profissional.

Queremos salientar que, muito mais do que adquirir conhecimentos teóricos sobre metodologia, você vai participar conosco de um processo de construção, ou melhor, de co-construção do conhecimento, de modo que poderemos vivenciar juntos, um *processo de construção de projeto científico sobre o fazer pedagógico*.

Assim, nosso encontro aqui não será nem apenas teórico, nem apenas prático, mas consistirá em uma prática-teórica, na medida em que vamos desenvolver uma relação mútua de pesquisa e estudo e um exercício de construção de conhecimentos, nos quais dialogaremos com vários autores, ao mesmo tempo em que estaremos dialogando entre nós.

Pensamos que você vai gostar de participar dessa aventura. Tenha sempre um dicionário à mão, além de seu bloco de notas para registrar suas observações,

pensamentos e reflexões sobre como pesquisar e sobre o seu tema de pesquisa. Mas, o mais importante, é que você se sinta um dos autores deste material, resgate suas próprias leituras e estudos, e dê um sentido pessoal à construção deste conhecimento.

1 A Construção do Conhecimento e a Metodologia de Pesquisa

Nesta seção, apresentamos uma reflexão sobre a construção do conhecimento, começando com uma indagação sobre o que é conhecer e quais as crenças que de fato sustentam nossas atividades como educadores. Continuamos com um questionamento dos paradigmas de pesquisa e a defesa de uma visão de metodologia. Por fim, trazemos uma discussão sobre a importância de o professor refletir e pesquisar a sua própria prática.

1.1 O que é conhecer?

Como lidamos no nosso dia a dia como educadores, com a questão do conhecimento? O que temos em mente na nossa prática diária quando planejamos nossas ações de ensino-aprendizagem? Em suma, como as teorias que temos em mente sobre como conhecemos influenciam o currículo vivido na escola?

A escola, lugar principal das práticas educativas, é uma instituição social complexa marcada por influências variadas e contraditórias ao longo da história. Por isso mesmo, sabemos que a escola atual não é resultado de um processo evolutivo contínuo, mas fruto de revoluções e movimentos marcados por conflitos de interesses e ideias. Desse modo, olhar a escola como um sistema aberto e condicionado por um jogo de forças em que fatores internos e externos estão em constante movimento é importante para a compreensão de suas especificidades e de seu lugar na sociedade atual.

Tradicionalmente, a escola organiza sua metodologia de ensino em torno de fatos, princípios e regras que precisam ser ‘retidos’, recordados e depois aplicados. Este tipo de pedagogia já foi bastante discutida e criticada, com maior ou menor ênfase, ao longo de todo o século XX, por diversos teóricos que se preocuparam com a busca de um entendimento sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humanos. Entre estes, podemos citar entre os mais importantes, pela influência de suas ideias na educação e nas práticas pedagógicas, Piaget (1974; 1996), Vygotsky (1986, 2003), Bruner (2003). Também pensadores do porte de Dewey (1952), que inspirou o movimento da Escola Nova no Brasil e que, ao colocar a atividade prática e a democracia como os fundamentos básicos da educação, pode ser considerado o precursor da pedagogia por projetos, e Freire (1970) com seu conceito de ‘educação bancária’, por exemplo, foram bastante discutidos entre nós.

Algumas ideias teóricas (KELMAN, 2009) deste livro e que são importantes para a nossa argumentação, serão retomadas. Recomendamos que aqui você retorne a leitura sobre as teorias de desenvolvimento humano apresentadas no capítulo 1 deste volume.

Duas ideias básicas do construtivismo são importantes de destacar. A primeira delas é ver o sujeito humano como um ser ativo e que dispõe de uma com-

petência cognitiva que lhe permite ser construtor do seu próprio conhecimento. Essa ideia implica no reconhecimento de que a criança antes de entrar para a escola dispõe já de um saber, construído ativamente por meio de sua participação social e regulado pelo processo de equilibração das estruturas mentais. A valorização e o resgate deste saber passam a ser vistos como fundamentais para o ensino-aprendizagem. Desloca-se assim o foco da investigação e, mais lentamente da prática, do *como se ensina* para o *como se aprende*.

Outra ideia básica trazida pelo **enfoque construtivista** foi a noção da importância do contexto para a aprendizagem. Isto é, só é possível compreender os processos envolvidos na aprendizagem quando essa experiência é observada a partir de contextos específicos e significativos.

As duas contribuições básicas do construtivismo apontadas, ou seja, a concepção de sujeito ativo e a importância do contexto, também são fundamentais para a abordagem histórico-cultural, notadamente de Vigotsky, que vem influenciar, se não a prática, pelo menos o discurso pedagógico, uma década após.

Entretanto, é justamente em relação a esses dois pontos que também podemos encontrar diferenças fundamentais entre essas duas abordagens. A abordagem histórico-cultural dá especial ênfase às origens sociais dos processos cognitivos em geral e da linguagem em particular. Temos aqui um sujeito ativo, mas, ao mesmo tempo, sociogeneticamente determinado, isto é, constituído pela constante interação com o seu meio histórico-social. Já para o construtivismo, a determinação é de origem mais psicogenética, uma vez que a significação do contexto da atividade é dependente do **estágio** de desenvolvimento do sujeito.

Embora as abordagens construtivistas e histórico-culturais sejam identificadas como historicamente distintas e inconciliáveis, observa-se hoje no discurso da psicologia do desenvolvimento um ativo movimento de **busca de síntese** dessas duas abordagens teóricas. Valsiner (2003; 2001) considera a necessidade de uma perspectiva teórica que possibilite defender a preservação do papel da pessoa ativa e que constrói seu mundo psicológico em constante relação com a realidade na qual se insere.

Tal perspectiva teórica, que vem sendo chamada de **abordagem sociocultural construtivista** (ver BRANCO; PESSINA; FLORES; SALOMÃO, 2004), parte do ponto de vista sociogenético, de acordo com o qual todo processo psicológico humano é social por natureza. Defende que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação dialética entre processos de canalização cultural e de constituição do indivíduo, enquanto sujeito ativo e co-participante do seu próprio desenvolvimento. Por outras palavras, processos de aprendizagem desenvolvem-se em contextos sociais que são **mediados por atos de co-construção**.

Nessa direção, portanto, o desenvolvimento é caracterizado pela construção conjunta do sistema psicológico da pessoa por si própria e, ao mesmo tempo, orientada por objetivos de “outros sociais” que lhe impõem toda sorte de restrições. Restrições estas que ao mesmo tempo limitam e também promovem, dentro de um leque de possibilidades, o seu desenvolvimento. Sua ação é, portanto, tanto *promovida* como *limitada* pelo “outro” social.

Nesse sentido, a intervenção pedagógica intencional, ou seja, a **mediação do outro** presente ou representado é vista como fundamental para provocar avanços no processo de aprendizagem. Mesmo considerando que o sujeito esteja imerso em uma sociedade repleta de situações que estimulam, desafiam e demandam a **construção do conhecimento**, faz-se necessário que sejam organizados processos deliberados de ensino, nos quais a mediação de um outro social mais experiente – em geral aquele que assume a função social de professor – é vista como fundamental. Nessa perspectiva, um dos pressupostos fundamentais da própria teoria é a responsabilidade do outro social mais experiente, personificado aqui na escola ou sistema formal de ensino, no sentido de encontrar meios para que o aprendiz de fato aprenda.

Entretanto, se observarmos o cotidiano de nossas escolas, quais de fato são as crenças teóricas sobre **como conhecemos**, que sustentam suas práticas? Além disso, até que ponto conhecemos de fato o que nelas acontece? Como essas crenças estão relacionadas à maneira como agimos, no que diz respeito à inclusão?

Vejamos a seguinte situação observada em uma escola de uma cidade do Distrito Federal:

Pedro é um garoto recém chegado ao Distrito Federal, vindo de uma cidadezinha do interior do Piauí. Três meses após o início da então 1ª série, em uma escola pública de uma cidade do DF, a professora de Pedro explicava para a classe que a tarefa devia ser copiada do quadro de giz, sempre “pulando linha”. Pedro permaneceu imóvel no seu lugar, com uma expressão desnorteadada. Seu colega do lado, cuja família era da mesma região de Pedro, vendo seu desapontamento, toca-lhe o braço com o cotovelo e diz: “tu escreve uma linha e ‘faia’ outra, escreve uma linha e ‘faia’ outra”. Pedro abre o rosto em um sorriso de entendimento e começa a escrever.

A inclusão de Pedro na atividade proposta foi feita por um colega que assumiu o papel de mediador. Entretanto, cabe perguntar: como essa professora supõe que seus alunos aprendem? Esse é apenas um fragmento de um episódio observado em uma sala de aula, mas bastante ilustrativo de uma concepção de sujeito e de mundo onde os processos de construção de conhecimento ocorrem de forma linear e unidirecional.

O papel ativo e singular da pessoa no processo de transmissão cultural e as interações que ela estabelece em um ambiente socioculturalmente determinado constituem as bases para o conceito de desenvolvimento elaborado por Valsiner (1989; 1997). O desenvolvimento se dá à medida que o sujeito constrói ativamente o seu mundo subjetivo influenciado por mecanismos de canalização cultural que são orientados por limites presentes no contexto sociocultural (BRANCO; METTEL, 1995).

O caráter dialético dessa concepção de desenvolvimento relaciona-se, portanto, à possibilidade de emergência de novidades e expressão de funções psi-

cológicas qualitativamente diferentes e à relação interdependente e bidirecional entre indivíduo e sociedade (MACIEL; BRANCO; VALSINER, 2004; VALSINER, 2001). Valsiner (1994) destaca o conceito de ‘separação inclusiva’ para explicar os mecanismos por meio dos quais contexto e sujeito se influenciam mutuamente e participam ativamente na constituição da cultura pessoal e coletiva.

No presente curso, serão elaborados projetos de investigação da escola e da sala de aula, ou ainda, projetos que focalizem situações de ensino-aprendizagem e interação professor-aluno em contextos diversos. Esperamos assim contribuir para a promoção das re-significações necessárias para a transformação das práticas de ensino-aprendizagem nas nossas escolas de no sentido da construção conjunta da inclusão.

Tal abordagem representa uma saída, tanto teórica quanto metodológica, para a investigação dos processos interativos que ocorrem no interior das escolas. Este será o foco do próximo tópico.

1.2 A construção do conhecimento científico: revendo e reconstruindo paradigmas

O processo de construção do conhecimento científico tem sido motivo de muitas preocupações e um grande desafio para a educação e para a atividade do professor, principalmente porque muitas mudanças ocorreram na teoria e prática científicas nos últimos 20 anos. De acordo com a visão dos paradigmas positivistas ou empiristas científicos, por exemplo, a ciência poderia conduzir à certeza e ao previsível, implicando assim na busca de marcos universais unificadores, regularidades, sem espaço para os desenvolvimentos espontâneos, inesperados. Os diferentes fenômenos deveriam ser explicados em termos de leis gerais e imutáveis conduzindo ao desaparecimento progressivo do autor/observador científico (BRANCO; VALSINER, 1999; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999; 2005; KINDERMANN; VALSINER, 1989).

Ainda segundo esses paradigmas, a realidade é vista como independente do sujeito que conhece e conduz aos conceitos de objetividade, de verificação, de neutralidade e a uma posição instrumental da pesquisa. A realidade, então, aparece como sendo possível de ser conhecida “como ela é”. Dessa forma, seria possível construir o conhecimento pela sua correspondência linear com a realidade, o que tornaria possível, também, o conceito de verdade. O conhecimento objetivo, portanto, é aquele que reflete a realidade e é capaz de dar conta dela independentemente do sujeito que a estuda.

Para essa visão de ciência, que elimina o sujeito pesquisador pelo conceito de neutralidade e acredita em um objeto “tal como é”, a forma metodológica encontrada é o **instrumentalismo**, de forma que o pesquisador não interfira com sua subjetividade no registro do instrumento (GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999; 2005). O teste, o experimento, a observação ‘neutra’ são considerados recursos para se levantar dados objetivos. Amparado em instrumentos já aprovados por uma metodologia científica específica, ao pesquisador fica reservada a tarefa de ordenação, organização ou significação desses dados. Preserva-se assim a noção de neutralidade do pesquisador e a ‘independência dos dados’, em relação ao contexto em que foram produzidos.

Existe, assim, uma tensão entre metodologia científica e produção de conhecimento científico, isto é, acredita-se, nessa perspectiva, que a única forma de produzir conhecimento científico é através de uma organização metodológica canônica específica. Despreza-se a possibilidade de aparecer diferentes maneiras de produzir conhecimento válido e, principalmente, que possa incluir-se na categoria de 'científico'. A esse respeito, Kindermann e Valsiner (1989) chamam nossa atenção para a probabilidade de chegarmos a dados diferentes se utilizarmos métodos diferentes para investigar o mesmo fenômeno.

Esse modo de ver a ciência desenvolveu-se com muita força na cultura ocidental, influenciando de forma quase hegemônica a forma como a escola lida com a questão do conhecimento.

Por sua vez, também a investigação sobre a realidade da escola e sobre questões como, a organização do trabalho pedagógico do professor ou sobre o aluno e seus processos de desenvolvimento e aprendizagem, por exemplo, foi gerada a partir dessa perspectiva de ciência marcada pela busca da homogeneização e das regularidades entre as diferentes situações e ambientes, e pela ideia de um sujeito universal e descontextualizado. Por outras palavras, são pesquisas marcadas pelo **mito da neutralidade científica**, que não consideram a existência de uma **mediação semiótica** entre os valores e crenças do contexto sociocultural de todos os envolvidos no processo, pesquisadores e pesquisados, e nos próprios processos de construção do conhecimento.

Os **novos paradigmas** de ciência permitem que nos desloquemos dessas visões ligadas a leis gerais e a modelos normativos, que configuram um mundo ordenado e previsível, para outras visões em que a turbulência, as oscilações e a novidade fazem parte do cotidiano e a inovação faz parte da construção da mudança para um futuro aberto, e que são próprias da educação (BRANCO; VALSINER, 1997; 1999; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999; 2005; KINDERMANN; VALSINER, 1989).

Esses novos modelos de ciência permitem gerar visibilidades diferentes de uma realidade complexa, uma vez que o conhecimento dessa realidade é sempre visto como parcial e relativo, não existindo nenhum conhecimento na história da humanidade que seja absoluto e universal. A produção científica, então, depende da capacidade do homem de dar conta de um objeto, sendo que o que a produção científica tem, na verdade, é um pensamento, é uma linguagem e uma possibilidade conceitual em um momento histórico concreto.

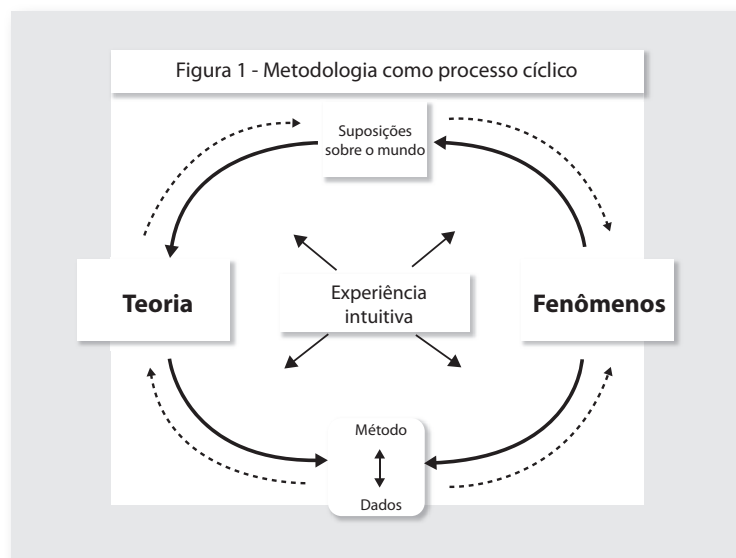
Essa nova perspectiva vê o mundo como um evento emergente que envolve uma abertura ao novo, ao inesperado. A ciência, a pesquisa, o desenvolvimento de modelos e práticas de implementação são agora diálogos. Dessa forma, supera-se a visão de uma narrativa sem autores, em direção ao conceito de um universo plural, multidimensional, que está constituído por nossos atos comunicativos. Portanto, o essencial da pesquisa científica é produzir conhecimento, é produzir pensamento, é gerar ideias. Os dados ou informações construídas devem existir principalmente para construirmos teorias a seu respeito (BRANCO; VALSINER, 1997; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999; 2005; KINDERMANN; VALSINER, 1989).

Portanto, pensar em construção de conhecimentos científicos, é pensar conhecimento sobre o sujeito que se coloca, que dialoga, que se implica em algo que

quer conhecer, que se expõe ou não e que tem uma capacidade de representação. Logo, esse conhecimento é dialógico: para se fazer ciência em educação é preciso dialogar com o outro, pois o outro aparece em todos os espaços do diálogo (FREIRE, 1970; 1974; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999).

Esse diálogo pressupõe um **método** no qual os instrumentos são **indutores, provocadores da expressão do outro**. Na tensão que se mantém permanentemente entre aquilo que o outro expressa e o que o pensamento incita, dessa forma de expressão é dada a construção de conhecimento científico. Portanto, o método é uma forma de pensar a produção intelectual, a produção de ideias em permanente confronto e relação com outro sistema de informação que não é só a produção do cientista, mas que vem do sujeito que está sendo estudado.

Coerentes com esses novos paradigmas de ciência e com a abordagem sociocultural construtivista de desenvolvimento humano apresentada na seção anterior, trazemos aqui uma metodologia inovadora desenvolvida por Branco e Valsiner (1997; 1999; 2004). Como já vimos, essa proposta ressalta a relevância do contexto cultural e social para o desenvolvimento humano e considera que a pessoa constrói a sua própria cultura pessoal no processo da vida, a qual é organizada pelo mundo social onde a pessoa vive. A pesquisa, portanto, deve buscar incluir a inter-relação das várias partes do sistema em desenvolvimento. Esses autores apresentam, assim, um modelo de metodologia como um **processo de pesquisa cíclico** no qual o pensamento é orientado para objetivos e procedimentos específicos situados no contexto de um círculo de ações investigativas, assim sintetizado:



Fonte: Branco e Valsiner, 1997; p. 39

Nesse modelo, os processos de pensamento e reflexão do investigador estão em contínua interação dialética com o fenômeno investigado levando, assim, à construção de novos conhecimentos (BRANCO; VALSINER, 1997; 1999). A partir dessa perspectiva, a análise de qualquer atividade deve contemplar tanto as relações que se dão entre os sujeitos que dela participam quanto às relações que se dão entre os sujeitos e instrumentos implicados na dita atividade e entre os diferentes sistemas que o compõem.

Nas próximas subseções analisaremos cada um desses elementos buscando não só compreendê-los, mas contextualizá-los buscando identificar a inter-relação existente entre eles, o que consideramos ser de grande importância para a sua atividade de educador e pesquisador da educação.

1.2.1 Suposições sobre o mundo: o pesquisador e suas concepções

As **suposições sobre o mundo** representam suas concepções de homem/mulher, mundo, sociedade e educação. Essas concepções representarão a direção de suas ações. A concepção de homem/mulher e mundo que defendemos nesse capítulo, por exemplo, também se baseia na abordagem sociocultural construtivista que compreende o indivíduo e seu desenvolvimento a partir de uma ótica dialética, onde sujeito e cultura se misturam, de modo atuante e bidirecional, construindo conjuntamente novas configurações tanto individuais (cultura pessoal), quanto coletivas (cultura coletiva). A gênese do processo está na dimensão histórico-cultural, mas a orquestração, a gerência cabe ao sujeito humano, agente ativo e co-construtor de suas rotas desenvolvimentais (BRANCO; VALSINER, 2004; MACIEL, 1999; RAPOSO, 2005).

Nesse sentido, Branco e Valsiner (2004) consideram ser tarefa do pesquisador construir uma metodologia adequada aos objetivos do projeto, que seja suficientemente **clara, precisa e sistemática** e, ao mesmo tempo, **flexível** e capaz de adaptar-se a cada etapa do processo de investigação.

Nessa perspectiva, portanto, ressaltam-se o papel central do sujeito ativo junto à primazia histórica do mundo social, ambos em interação e transformação permanente. O fragmento do texto de Morin (2001, p. 5), a seguir, nos ajuda a compreender um pouco mais a respeito dessa relação. Segundo o teórico:

Quando sonhamos com a nossa identidade, devemos pensar que temos partículas que nasceram no despertar do universo. Temos átomos de carbono que se formaram em sóis anteriores ao nosso, pelo encontro de três núcleos de hélio que se constituíram em moléculas e neuromoléculas na terra. Somos todos filhos do cosmos, mas nos transformamos em estranhos através do nosso conhecimento e da nossa cultura. Portanto, é preciso ensinar a unidade dos três destinos, porque somos indivíduos, mas como indivíduos somos, cada um, um fragmento da sociedade e da espécie homo sapiens, a qual pertencemos. E o importante é que somos uma parte da sociedade, uma parte da espécie, seres desenvolvidos sem os quais a sociedade não existe. A sociedade só vive com essas interações.

O texto de Morin (2001) reafirma que nós seres humanos somos, ao mesmo tempo, múltiplo e parte de uma unidade. Nossa estrutura mental faz parte da complexidade humana. Nesse sentido influencia e é influenciada pela cultura e pelo contexto social no qual fazemos parte, em um processo bidirecional. Daí a importância de pensarmos uma educação que busque substituir a fragmentação indivíduo-mundo-escola e faça prevalecer uma compreensão mais abrangente e dinâmica das experiências que integrarão a formação de nossos estudantes, em qualquer nível de ensino.

A educação nessa perspectiva, portanto, adquire um papel fundamental de mediação entre os conhecimentos historicamente organizados pela nossa cultura e o indivíduo em formação. Assim, mesmo considerando que o sujeito esteja imerso em uma sociedade repleta de situações que estimulam, desafiam e demandam a construção do conhecimento, far-se-á necessário que sejam organizados processos deliberados de ensino, nos quais a mediação de um outro social mais experiente, personificado aqui na escola ou sistema formal de ensino, é vista como fundamental e, nesse sentido, um pressuposto fundamental da própria teoria. É nesse contexto que cabe pensarmos, quais os temas que nos instigam, o que ainda precisamos saber sobre os processos de inclusão e onde podemos contribuir.

1.2.2 Teorias: a revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica representa um momento fundamental para a pesquisa. A própria definição do problema ou das perguntas de pesquisa vai aparecendo na reflexão do investigador, comprometido com suas leituras. Portanto, ela se torna essencial na produção das ideias que terão uma expressão progressiva no curso da investigação.

De acordo com esses novos paradigmas, a **investigação qualitativa** possui um caráter essencialmente teórico (BRANCO; VALSINER, 1997, 1999; GONZÁLEZ-REY, 1997, 1999). Nessa perspectiva, a teoria é vista como uma construção sistemática que é permanentemente confrontada com a multiplicidade de ideias que aparecem entre aqueles que a compartilham, das quais resultam um conjunto de alternativas que se expressam na investigação científica e que seguem diferentes **zonas de sentidos** em seu desenvolvimento sobre a realidade estudada.

As categorias teóricas, nessa perspectiva, são instrumentos do pensamento que expressam um momento do objeto estudado bem como o contexto histórico onde esse momento aparece como significativo. Nesse processo, a própria história do investigador é fundamental.

A teoria, como produção orgânica do pensamento, gera suas próprias necessidades, as quais conduzem a categorias teóricas e construções que têm sentido só em relação com o corpo teórico em seu conjunto. A relação dessas categorias e construções com o objeto estudado são apenas indiretas e são condições para que se avance da teoria para novas **zonas de sentido** sobre a realidade estudada.

A teoria é uma realidade em si mesma e representa um sistema orgânico, produzido e desenvolvido de forma permanente pelo pensamento humano, no qual está em constante desenvolvimento e através do qual, se geram novas necessidades. O investigador é quem produz as ideias sobre as quais se desenvolve a teoria.

1.2.3 Fenômeno: a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula

O fenômeno a ser pesquisado representa seu tema ou problema de estudo. No caso de nossa pesquisa específica, ela estará relacionada com a organização do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula e terá como referência primeira a inclusão escolar, objeto maior de estudo do nosso curso.

A definição do problema representa o primeiro momento do projeto de pesquisa e, também, uma construção em processo que vai se desenvolvendo por novas e diversas formas no curso da investigação, ou seja, ele poderá se modificar e adequar às novidades, a partir da interação que existir entre o pesquisador, o pesquisado e a pesquisa em si. Isso ocorre porque a pesquisa qualitativa representa um processo permanente de produção de conhecimento, onde os resultados parciais se integram de forma permanente com novas interrogações e abrem novos caminhos à produção de conhecimento.

Importante ressaltar que a **pesquisa qualitativa** não exige a definição de hipóteses formais. As hipóteses são momentos do pensamento do investigador comprometidos com o curso da investigação, as quais estão em constante desenvolvimento.

Partindo do princípio de que o conhecimento será construído na relação pesquisador-investigado, sugerimos, a partir de González-Rey (2005), que a apresentação do tema ao investigado ou ao grupo pesquisado se dê por meio de um diálogo no qual o pesquisador leve o seu tema de interesse e convida o grupo a ser investigado à participação. Assim, o interesse do investigador e suas preocupações aparecem de forma natural dentro da conversa desenvolvida com o grupo, significando o primeiro momento da investigação.

1.2.4 Métodos e dados: o estudo em sala de aula

As estratégias empregadas e os instrumentos a serem utilizados no processo investigativo, não são estabelecidos *a priori* nem constituem definições rígidas, mas são definidas pelo próprio curso da informação e pelas necessidades que aparecem progressivamente nele.

Uma vez definido o problema, pensa-se em alguns instrumentos que seriam facilitadores da expressão mais completa do sujeito, os quais acompanham a estratégia interativa desenhada para o desenvolvimento do projeto.

O caráter ativo do investigador no curso da investigação determina que o processo de produção de ideias represente um *continuum* que atravessa todos os momentos do desenvolvimento da investigação, onde é impossível separar uma fase de coleta e outra de interpretação de dados. Se esses momentos forem separados se perderia uma grande quantidade de elementos não controlados, os quais não aparecem simplesmente em forma de registros objetivos, mas dentro das ideias e construções que o investigador produz durante seu estudo (BRANCO; VALSINER, 1997; GONZÁLEZ-REY, 1997; SOUZA; BRANCO; LOPES DE OLIVEIRA, 2008).

De acordo com esse paradigma de pesquisa, pode-se dizer que a própria interpretação de uma informação pode gerar a necessidade de buscar mais informações, o que pode levar à definição de novos instrumentos. Quem definirá isso será a produção teórica do investigador.

Uma vez que, como já salientamos, a definição dos instrumentos de investigação está associada com a própria definição do problema, o investigador estará menos preocupado com a acumulação de dados e muito mais implicado com a

produção de ideias e explicações a partir dos indicadores construídos no curso da investigação. Por isso, o instrumento deve deixar de ser uma fonte de produção de dados válidos, para converter-se em uma fonte de informação sobre o sujeito estudado, informação essa que só adquirirá sentido dentro do conjunto das informações produzidas pelo próprio sujeito estudado.

Instrumentos, então, passam a ser todos os **procedimentos** encaminhados a estimular a expressão do sujeito estudado e são simplesmente indutores de informação. Eles são uma ferramenta interativa e suscetível a uma multiplicidade de usos dentro do processo investigativo que não se limita às suas primeiras expressões do sujeito frente a ele. Portanto, é interessante que se devolva o material do sujeito visando à construção de mais informações significativas sobre o estudado (GONZÁLEZ-REY, 2005; KINDERMANN; VALSINER, 1989).

Também nas abordagens interpretativas, tem sido defendido que o processo de aplicação dos instrumentos é essencialmente interativo e é ao longo desse processo que o sujeito chegará a implicar-se com a investigação (BRANCO; VALSINER, 1997; GASKINS; MILLER; CORSARO, 1992; GONZÁLEZ-REY, 2005, 1999; 1997).

Nas palavras de González-Rey (1997, p. 85), por exemplo:

A expressão do sujeito frente aos instrumentos estará estreitamente ligada ao que ele sente no momento de recebê-lo, o que dependerá muito do valor que outorga à investigação, de suas necessidades e conflitos atuais, de suas relações com o investigador e do clima dialógico da investigação.

O que se tem defendido a esse respeito é a ideia de que instrumentos abertos facilitam a expressão do sujeito em toda a sua complexidade e aceita o desafio que implica a construção de ideias e conceitos sobre a informação diferenciada que expressam os sujeitos estudados.

Nesse sentido, considera-se que o sujeito, mais que responder um instrumento, se expressa através dele, ou seja, elabora e constrói sua experiência, e a expressa de forma diferenciada através do indutor que foi utilizado para estimular sua expressão. Portanto, segundo Gonzalez-Rey (1997, p. 87):

Os instrumentos representam um *continuum* dentro da investigação, ao longo da qual se relacionam uns com os outros e dão lugar a indicadores sustentados pelas relações entre conteúdos procedentes de instrumentos diferentes.

Os **instrumentos qualitativos** podem ser de expressão individual, oral e escrita, ou interativos. Portanto, dá à produção de conhecimento um **caráter interpretativo-constutivo** que enfatiza a necessidade que este tem que ser construído em relação com o que expressa o sujeito estudado. Nenhuma expressão do sujeito pode ser assumida de forma direta pelo investigador fora do contexto geral que ela se produz. Os instrumentos representam um momento de um processo muito mais abarcador, dentro do qual se adquirem significação às diferentes expressões do sujeito estudado.

A definição dos instrumentos deve, portanto, integrar sempre formas orais e escritas, pois uma atua como elemento descentralizador e a outra dá ao sujeito uma reflexão crítica sobre sua própria experiência.

A **entrevista**, por exemplo, tem o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações vão aparecendo na complexa trama em que o sujeito as experimenta no seu mundo real. No curso desse processo, aparecerão inúmeros elementos de sentido sobre os quais o investigador nem sequer havia pensado, os quais se convertem em elementos importantes do conhecimento produzido, e enriquecerão o problema inicial, surgido de forma unilateral pelo investigador. A investigação é um diálogo permanente em que as opiniões, cosmovisões, emoções, enfim a subjetividade do sujeito estudado passa a ser elemento relevante para o curso do processo, que é impossível de prever nos seus momentos iniciais.

O **trabalho de campo** pressupõe a participação espontânea do investigador no curso cotidiano da vida dos sujeitos investigados, não só no meio estudado, mas também na instituição estudada, a qual conduz a informações de importantes redes de comunicação que permitem, por sua vez, a expressão cotidiana dos sujeitos estudados, fonte excepcional para a produção de conhecimentos psicológicos, configurando assim um processo contínuo de retroalimentação.

Nessa perspectiva, o curso da **produção de informações** no trabalho de campo da **investigação qualitativa** é simultaneamente um processo de produção de ideias no qual toda nova informação adquire sentido para a investigação.

Desse modo, a fonte das ideias não está somente nos dados, mas na confrontação entre o curso do pensamento, inspirado por múltiplas vias, e os dados. Desta confrontação vão aparecer novas ideias, cuja legitimidade só pode entender-se dentro do processo de pensamento em que foi gerado. Portanto, não podemos nos refugiar nos dados para evitar as ideias, mas utilizá-los como facilitadores das ideias ao invés de substitutos delas.

Um conceito importante, trazido por González-Rey (2005), é o de **indicador**. Indicador refere-se a cada um dos elementos que adquirem significação graças à **interpretação do pesquisador**. Um indicador representa um momento hipotético no processo de produção da informação, que conduzirá à aparição de novos indicadores através de novas ideias do investigador associadas com a construção dos indicadores precedentes. Os indicadores representam categorias que facilitam o seguimento dos complexos processos que caracterizam qualquer investigação contextualizada no estudo da subjetividade humana. Essas categorias são produzidas no próprio processo de construção de conhecimento, que se constituem em ferramentas essenciais para a definição de novas zonas de sentido sobre o problema estudado. São produzidos com uma finalidade explicativa e não descritiva.

Para González-Rey (1997; 1999; 2005), o processo de desenvolvimento de indicadores conduz necessariamente ao desenvolvimento de conceitos e categorias novas no curso da investigação, o qual representa um dos momentos mais criativos e delicados da investigação. Essas categorias representam um momento da construção teórica de um fenômeno e através dela entramos em novas **zonas de sentido**, que conduzirão a novas categorias que se integrarão à anterior.

A esse respeito, entendemos que a elaboração teórica é um processo gradual que cresce através de sua própria história, dentro da qual os dados e indicadores são ressignificados em diferentes momentos qualitativos. Ela se desenvolve em dois níveis interdependentes: o nível de produção teórica que acompanha o curso da investigação empírica, dentro do qual a relação entre o empírico e o teórico é regular, contraditória e imprevisível; e o nível de produção teórica que caracteriza o desenvolvimento de uma teoria geral, e que guarda uma relação mais mediata e indireta com o empírico.

Enfim, as categorias produzidas no nível teórico que caracterizam o nível empírico, não passam a ser de forma imediata categorias de uma teoria geral, mas serve de base para a investigação. As categorias de uma teoria geral são produzidas dentro de processos construtivos associados ao desenvolvimento da teoria. “o processo de construção de informações necessita de categorias que facilitem a **comparação** dos diferentes sujeitos em relação a tópicos similares.” (GONZÁLEZ-REY, 1997, p. 126).

1.2.5 A experiência intuitiva

A **experiência intuitiva** está no centro de todo esse processo. A abordagem sociocultural construtivista compreende que o desenvolvimento do indivíduo acontece num complexo sistema de significações e sentidos subjetivos produzidos na vida cultural humana, constituída em dois momentos essenciais: individual e social que se pressupõem de forma recíproca ao longo da sua história. Portanto, o indivíduo é um elemento constituinte da cultura coletiva e simultaneamente se constitui dela.

Na mesma direção, González-Rey (2005) entende a subjetividade como um sistema processual, plurideterminado, contraditório, em constante desenvolvimento, sensível a qualidade de seus momentos atuais, que tem um papel essencial nas diferentes opções do sujeito em cada um dos momentos de seu desenvolvimento.

A partir daí o autor afirma que a investigação nas ciências humanas é um processo de comunicação entre investigadores e investigados, um diálogo permanente que toma diferentes formas no curso deste processo, uma vez que eles são sujeitos interativos, motivados e intencionais que assumem posições frente às tarefas que enfrenta.

Como ser interativo significa que não pode se separar suas características psicológicas do contexto em que elas se expressam, ou seja, do contexto em que o estudo se desenvolve. Desta forma o autor afirma que a simples presença do investigador na situação interativa que a investigação implica, representa um elemento de sentido que afetará de múltiplas formas a implicação do sujeito estudado com a investigação.

Portanto, toda a construção é um processo complexo e plurideterminado, que exige a maior perícia do investigador para definir indicadores relevantes sobre o que estuda, o que é impossível sem a sua implicação ativa, não só com os resultados dos instrumentos, mas com os sistemas de relações que devem ser estabelecidos no curso da investigação.

O papel da comunicação assume uma posição de destaque nas investigações qualitativas, que devem implicar um diálogo progressivo e organicamente construído, como uma das fontes principais de produção de informação. No diálogo se criam climas de segurança, tensão intelectual, interesse e confiança. Afirma que os próprios instrumentos da investigação adquirem um sentido interativo, pelas conversações que suscitam, pelas expressões do sujeito frente a ele, pelas perguntas que realiza durante sua execução, pelas características da própria execução, etc. Enfim, “o clima da investigação é um elemento significativo para a implicação dos sujeitos nela” (p. 60)

Para as **abordagens interpretativas**, os momentos informais da investigação também são de grande importância para a construção do conhecimento, uma vez que, na investigação qualitativa, o valor da informação se define pelo que ela significa para o conjunto de informações em desenvolvimento dentro da investigação (BRANCO; VALSINER, 1997; GASKINS; MILLER; CORSARO, 1992; GONZÁLEZ-REY, 1997; 1999; 2005).

O investigador, nesse processo, além de ser um sujeito participante no campo da investigação, converte-se também em um sujeito intelectual ativo durante todo o curso da investigação, que não só participa nas relações, mas que vai produzindo ideias na medida em que novos elementos aparecem no cenário da investigação. Essas ideias confrontam, de forma permanente, com os sujeitos investigados, em um processo que conduz a novos níveis de produção teórica. Neste sentido, a **produção teórica** acompanha em todo momento o **processo empírico** e não está limitada à informação produzida pelos instrumentos, pelo contrário, o investigador assume esta como um momento do processo geral de produção de conhecimento.

O investigado, por outro lado, é reconhecido em sua singularidade como sujeito diferenciado, responsável pela qualidade de sua expressão, que estará relacionada de forma permanente à qualidade de seu vínculo com o investigador.

Defende que a **constituição subjetiva** do grupo dentro do cenário da investigação é um objetivo essencial já que o caráter espontâneo da participação dos membros e o compromisso de cada membro, tanto com as necessidades do grupo como com as necessidades pessoais, convertem o grupo em uma fonte privilegiada de informação para a investigação.

Essa situação de investigação gera diálogos formais e informais entre o investigador e o grupo e entre os próprios participantes, tornando-os sujeitos ativos, que não só respondem as perguntas formuladas pelo investigador, mas que constroem suas próprias perguntas e desenvolvem suas próprias reflexões dentro do processo. A investigação converte-se assim em um campo de relações que o sujeito legitima como próprio, na medida em que estende a expressão de suas necessidades e desenvolve novas necessidades dentro dela, nas relações que progressivamente se constituem no desenvolvimento da investigação.

Neste tipo de investigação não se descobre somente o que se busca, pois de forma permanente aparecem elementos que se convertem em opções de peso teórico, que podem ser relevantes ao processo de construção do conhecimento comprometido com a investigação.

A conversação espontânea, na qual cresce a intimidade entre os sujeitos participantes, cria uma atmosfera natural, humanizada, que estimula a participação dos implicados e conduz a um tipo de relação que se aproxima muito das relações as quais o sujeito se expressa em sua vida cotidiana. “Nesse processo o sujeito constrói de forma progressiva sua experiência através do diálogo que estabelece com o investigador ou com outros sujeitos no grupo estudado” (GONZÁLEZ-REY, 1997, p. 91).

1.3 O professor como construtor de conhecimentos

Pensar em construção de conhecimentos a partir dessa concepção de pesquisa nos remete a refletir sobre esse mesmo processo de construção na atividade docente, de maneira que os professores e os demais profissionais da educação possam pensar e repensar sua prática em vários momentos e a partir dos seus interesses e insatisfações.

Esse trabalho de reflexão precisa acontecer de maneira que os vários personagens do contexto (diretores, professores, profissionais da educação e alunos) se mobilizem para uma mudança. A reflexão pode ser uma tentativa de transcender o cotidiano, de sair de uma situação alienante que prejudica a escola e seus indivíduos no ato de ensinar e aprender os conteúdos da cultura humana, e de criar um espaço para refletir sobre as possibilidades de construir uma nova realidade.

Assim, o professor poderá transformar-se em um profissional reflexivo, aquele que pensa na ação, interrogando-se sobre as alternativas possíveis para um determinado momento e avaliando os seus resultados. Nesta perspectiva, a atividade profissional alia-se à atividade de pesquisa e o professor passa a ser visto como um pesquisador na ação. Seria aquele que, nas palavras de Schön (1992) reflete na ação, assim como também repensa a reflexão realizada durante a ação, em um triplo movimento *de reflexão na ação, de reflexão sobre a ação e de reflexão sobre a reflexão na ação* na constituição do professor.

O professor reflexivo de Schön compreende de forma crítica a complexidade do real e sua competência assume caráter holístico, alicerçada no diálogo reflexivo com a situação problemática. Entretanto, esse diálogo do professor não pode ser um ato isolado, mas composto, pelos menos, em três momentos: um diálogo consigo; um diálogo com os outros, incluindo os que antes de nós construíram conhecimentos que são referências; e o diálogo com a própria situação, incluindo os estudantes.

Seguindo a mesma lógica metodológica apresentada na seção anterior, a pesquisa deverá partir de um questionamento ou de uma pergunta relacionada ao cotidiano escolar. Ela é resultado de um processo histórico vivido pelo professor, quando lê a realidade em que está inserido de forma crítica, ou seja, com o olhar investigativo e questionador dos resultados obtidos. Assim, nesse processo de investigação, o professor vai se construindo pesquisador e poderá discutir sua prática educativa com outros interlocutores com vistas a enxergá-lo cada vez mais de forma mais ampla.

Nesta perspectiva, torna-se necessário que o professor tenha, além de formação teórica, a capacidade de elaborar questionamentos e buscar soluções

para intervir concretamente, partindo do princípio de que a ação e a reflexão assumem uma direção bidirecional, ou seja, a ação pedagógica está imbricada de reflexão e vice-versa.

Para tal, cabe ao professor pesquisador instrumentalizar-se, desenvolvendo habilidades para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto por meio do diálogo coerente entre prática-teoria-prática. Considerando que a prática sinaliza questões e a teoria ajuda apreendê-las, interpretá-las e criar alternativas, que podem se transformar em novas práticas e novas indagações, alimentando o processo reflexivo, bem como ampliando os conhecimentos de que se dispõe.

Nessa direção, a teoria pode ser comparada a uma lente que amplia o olhar do professor, ajudando-o a enxergar o que antes não conseguia. Isto é, auxilia o professor olhar para uma mesma situação por diversos ângulos diferentes. A teoria assume um lugar privilegiado, ou seja, a de um instrumento que ajuda o professor apreender sua realidade de uma nova maneira e possivelmente mais enriquecida.

Entretanto, teorias diferentes enfatizam recortes diferentes, possibilitando uma diversidade de olhares. Nessa situação, torna-se necessário o professor, ao optar por um referencial teórico esteja ciente de que, a escolha entre as múltiplas teorias tem como referência seu próprio contexto e suas suposições sobre o mundo, ou seja, sua concepção de homem, mundo, educação, desenvolvimento, aprendizagem, ensino (MORIN, 1999).

Por isso afirmamos que a prática é o ponto de partida. Dela, emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça a trajetória que o professor deve percorrer. O olhar investigativo sobre o cotidiano escolar é constituído pelos conhecimentos de que dispõe o professor. Com isso, fica claro que a aquisição de novos conceitos pelo professor pode redimensionar a interpretação do cotidiano escolar.

Refletir e buscar soluções não são meros exercícios abstratos. No movimento da pesquisa na escola, estas ações dizem respeito a questões reais presentes no cotidiano do professor, possibilitando intervenções mais adequadas, uma vez que estão embasadas em prática diária. Nesta perspectiva, a pesquisa permeia todas as disciplinas, construindo conhecimento. Segundo Demo (1996), a pesquisa no ambiente escolar pode ser vista como princípio científico e educativo. Hoje, não cabe mais o professor reproduzir os conhecimentos para seus estudantes tais quais ele o recebeu de seus professores, mas buscar a compreensão dos problemas concretos que se colocam no cotidiano educacional.

Por fim, consideramos importante enfatizar também que a atividade docente de pesquisador tende a valorizar métodos qualitativos e etnográficos em seu processo de investigação, desenvolvendo um processo de aquisição de conhecimento que torna o professor pesquisador apto para enfrentar as situações desafiadoras do cotidiano.

Uma vez apto para enfrentar tais situações, esses professores tendem a compreender, respeitar e valorizar as diferentes culturas de seus alunos, fazendo com que as mesmas sejam pontos

de partida para o seu fazer pedagógico cotidiano... Dessa forma, o professor abre espaço para o diálogo entre os saberes escolares e as culturas dos alunos, fazendo do ensino-aprendizagem um processo de cruzamento fértil entre as mesmas (SCHÖN, 1992, p. 46).

2 Os Processos de Construção de uma Monografia

Com base nos fundamentos teóricos que discutimos na seção I deste capítulo, vamos agora a um passo-a-passo reflexivo para a elaboração de um trabalho monográfico, cuja redação é um dos elementos fundamentais para a concretização de todo o processo de pesquisa que viemos discutindo até aqui. Pretende-se, portanto, que esta seja uma ferramenta útil tanto no momento de iniciar a elaboração do um **projeto de pesquisa**, quanto no momento de redigir a monografia, ou relatório da pesquisa realizada.

A **pesquisa** em um curso de Especialização deve trazer uma contribuição à construção do conhecimento na área específica em que ela está delimitada. A **monografia**, por sua vez, representa o documento formal cujo propósito é relatar como a pesquisa foi realizada e a que resultado chegou.

Para esse fim, sua monografia deve mostrar a partir da metodologia cíclica apresentada na primeira seção deste capítulo, algumas questões importantes, tais como:

- Você identificou um problema ou uma *pergunta* sobre um assunto de interesse para a área de estudos?
- Você deixou claro suas suposições de mundo, ou seja, suas concepções de homem, mundo, educação, ensinar, aprender e foi coerente com estas em todas as suas decisões no processo da pesquisa?
- Você apresentou um bom referencial teórico a respeito do fenômeno estudado, coerente com as suas suposições de mundo?
- Você elaborou uma forma de investigar esse problema ou abordar essa pergunta coerente com as suas questões, teorias e suposições de mundo e a descreveu minuciosamente?
- Você respondeu as perguntas elaboradas no início da pesquisa e essas respostas são apresentadas com clareza?
- Sua pesquisa trouxe alguma contribuição à construção do conhecimento na área e ao contexto da pesquisa?

Sua contribuição ao conhecimento, portanto, estará tanto na clareza com que comunica e discute seus resultados, quanto na descrição que faz dos procedimentos utilizados para a sua investigação.

Para facilitar a sua atividade, apresentamos a seguir uma estrutura de monografia com uma organização própria e títulos de seções adequados, elaborados com

vistas a enfatizar as respostas àquelas questões. Mesmo que alguns orientadores prefiram outro tipo de organização, os elementos essenciais de qualquer monografia não mudam. Algumas notas adicionais acompanham a estrutura apresentada.

Lembre-se sempre que a monografia é um documento *formal*: cada elemento deve estar no lugar apropriado, e deve-se eliminar a repetição de informações em lugares diferentes. Durante a sua produção, sugerimos que faça revisões recorrentes tendo em mente as seguintes questões:

- O que eu disse até agora? O que estou tentando dizer?
- Será que eu gosto do que escrevi? O que é tão bom aqui, que eu possa entender? O que não é bom que eu possa revisar?
- Como meu texto soa? Como parece?
- O que meu leitor ou leitora pensará, quando ler isso? Que indagações poderão fazer? O que observarão? Sentirão? Pensarão?
- E o que farei a seguir?

2.1 Começando do começo: o projeto

O **projeto** é organizado antes da execução da pesquisa e contém os tópicos básicos do texto monográfico propriamente dito e sua sequência, até pelo menos o método. Importante ressaltar, no entanto, que o projeto representa um conjunto de itens que estão topicalizados explicitamente para nos ajudar a organizar a pesquisa. A monografia, por sua vez, representa o relato de um trabalho já realizado, apresentado em forma de um texto mais discursivo e não mais em tópicos separados, escrita em tempo passado ou presente, conforme mais apropriado ao que se quer dizer em dado tópico.

Para organização do projeto, o primeiro exercício que convidamos você a fazer, é pensar no tema, ou temas que lhe interessam. Dada a sua experiência relativa à inclusão escolar, como professor ou profissional da educação, que problemas ou perguntas lhe instigam? Quais desses problemas ou perguntas você julga que são possíveis de serem investigados no tempo limitado de que dispomos e como? Registre tais possíveis temas para investigação.

Para definição do tema, retorne agora às ideias sintetizadas na Figura 1 da 1ª seção deste capítulo:

- Quais as suas ‘experiências intuitivas’ com o tema, com o problema e perguntas selecionados?
- O que você já sabe sobre eles? Em que teorias este saber se sustenta?

Inicie, então, a seleção do material para a revisão da literatura sobre o assunto. Utilize as estratégias de busca que você já aprendeu neste curso ou em outros contextos (artigos, livros, na internet, na biblioteca). Selecione artigos e textos relacionados ao tema, ou temas de seu interesse. Leia os resumos e veja se vale à

pena ler o artigo inteiro. Observe quais são os autores mais citados na investigação do assunto em questão, quais as contribuições teóricas e empíricas que parecem mais consistentes e, principalmente, que perguntas sobre o assunto você ainda considera que valem a pena explorar.

Pense, também, em quais estratégias poderá utilizar para construir as informações pertinentes à sua pesquisa. Isso envolve definir:

- o contexto da pesquisa;
- os participantes;
- os instrumentos e procedimentos de construção das informações.

Por fim, organize um **cronograma de atividades**, considerando todas as diferentes fases que compõem a pesquisa e a construção da monografia. Não se esqueça, nesse processo, que o projeto representa uma primeira versão de suas ideias a respeito da pesquisa. Ao longo do processo você sentirá necessidade de organizar mudanças, reflexo do reconhecimento de que você, seus participantes, contexto de pesquisa e problemas a resolver vivem um momento histórico específico e que as interações entre vocês promoverão avanços que serão expressos, também, nas decisões dos novos rumos da pesquisa.

2.2 A monografia

A melhor maneira de iniciar sua monografia é preparar uma primeira versão detalhando sua estrutura, isto é, do sumário. O sumário deve incluir cada seção e subseção dos assuntos que você julga pertinente abordar.

Para cada tópico, seção e subseção, que você listou, escreva um breve resumo do conteúdo que você julga que deve ser abordado. Esse esboço inicial deve ter em média duas a cinco páginas. Você e seu orientador devem, então, rever cuidadosamente este sumário. É o momento de avaliar se há ainda algum assunto a ser contemplado, ou se há conteúdo desnecessário ou não diretamente relacionado às suas perguntas e que devem, portanto, serem eliminados. Decidir cortar ou incluir material nesse estágio do trabalho será mais adequado e eficiente do que tomar tais decisões quando já tiver muito material escrito.

A forma de numeração dos itens e subitens e sua formatação é opcional. O importante é ter coerência em todo o texto. Por exemplo, tamanho e forma de letra dos capítulos devem ser maiores e mais destacados que os itens e subitens do mesmo. A numeração também deve ser coerente com este princípio. Em editores de texto como o *BrOffice* ou *Word* há vários modelos pré-programados que você pode seguir, ou pode também programar um modelo seu.

A partir daí, trabalhe em cada uma das seções de sua monografia, seguindo mais ou menos a ordem descrita nos próximos tópicos.

2.2.1 Título

Vamos começar do começo, portanto, do **Título**. Um bom título tem no máximo 10 a 14 palavras e é como um resumo do tema geral desenvolvido no estudo.

Ao longo da nossa pesquisa, o título vai sofrendo ajustes e reformulações, pois, à medida que avançamos na nossa pesquisa, vamos tendo mais clareza do que estamos, de fato, estudando e também do que é possível investigar frente a todas as barreiras que encontramos no campo de pesquisa, na aplicação dos instrumentos, nas limitações destes.

Desse modo, no fim de tudo, reavaliamos todo o processo, olhamos o resultado final e buscamos elaborar um título que de fato seja adequado ao que conseguimos investigar e escrever a respeito.

2.2.2 Resumo

Em seguida, depois de todos os elementos que contém a capa, sobre-capas, agradecimentos, vem o **Resumo**. O resumo é um texto curto escrito em espaço simples, em um único parágrafo e sem recuo, em que você apresenta de forma resumida e objetiva todo o seu trabalho, privilegiando a parte empírica.

Devem constar do resumo, no mínimo: o **assunto** do texto, o **objetivo** do texto, uma descrição sucinta do **método** (*participantes e procedimentos*), a **articulação** das ideias e as **conclusões** do autor do texto objeto do resumo, nesse caso, você. É diferente do capítulo de **Apresentação**, no qual você se expande mais sobre a problemática em estudo, diz qual abordagem vai utilizar, escrevendo em torno de um parágrafo sobre cada parte do trabalho.

O resumo, por sua vez, deve ser redigido em **linguagem objetiva**, suprimindo palavras desnecessárias (adjetivos e advérbios), **evitando a repetição** de frases inteiras do texto original (a serem sintetizadas e não transcritas) e **respeitando a ordem** em que as ideias ou fatos são apresentados. Deve-se destacar, ao final, entre três e cinco **palavras-chaves** extraídas do “corpo” do documento.

2.2.3 Sumário

Depois do resumo vem o **Sumário**, isto é, o índice, com todas as seções e subseções que, de fato, agora compõem a sua monografia e número de página. O *Word* possui uma ferramenta que poderá fazer isso por você, ao longo da produção da monografia, mas se preferir fazer de forma manual, recomendamos que use uma tabela com duas colunas: o capítulo e título respectivo; o número da página. Depois de construído, você esconde a grade. Na monografia você precisa numerar desde a primeira página. As páginas anteriores ao sumário são numeradas em romanos, aquelas depois dele, em algarismos arábicos.

2.2.4 Apresentação

No item “**Apresentação**”, ou também rotulada de “**Introdução**”, vários itens que no projeto estavam separados, compõem agora um texto único. Esse deve ter em torno de três páginas, onde apresentamos: a problematização do nosso tema; dizemos porque é importante investigá-lo; fazemos uma primeira apresentação do nosso objetivo, de forma bem objetiva e ainda não muito detalhada; e dizemos como vamos abordá-lo neste texto. Em outras palavras, é a hora de você dizer ‘o

que’ pesquisou (tema), ‘por que’ fez esse estudo (justificativa), ‘para que’ (seus objetivos, descritos nesse momento de forma breve) e ‘como’ (também uma breve indicação da metodologia).

Em seguida, apresentamos cada um dos capítulos da monografia. Nesse momento não cabe fazer citações. Ao invés delas, você pode, no máximo, referir dois ou três autores centrais ao seu trabalho. A razão de ser deste item é apresentar ao leitor a monografia, dando-lhe uma ideia completa do que ela contém inclusive do seu estilo de trabalho.

2.2.5 Fundamentação teórica

A **Fundamentação Teórica** representa a parte da monografia em que você faz a “revisão da literatura” a respeito dos tópicos que fundamentam o seu trabalho. Para escrevê-la, você deve levar em conta todo o processo discutido na seção 1 deste capítulo a respeito da teoria e de seu papel em uma pesquisa.

Essa parte do trabalho, que em uma monografia, normalmente, tem apenas um capítulo, é subdividido em vários tópicos e subtópicos (seções e subseções), organizados a partir de um levantamento cuidadoso dos temas que estão indicadas no próprio título, nos seus objetivos e nas perguntas que procura responder. No caso das pesquisas do nosso curso, por exemplo, teremos tópicos que tratarão de: desenvolvimento humano, escolarização, alfabetização, inclusão, deficiência visual, etc.

Como podemos ver, então, a seção deve ser organizada por ideia, e não por autor ou por publicação. Nesse sentido, em cada um dos subtópicos (tais como aqueles exemplificados no parágrafo anterior), iremos selecionar diferentes abordagens, linhas teóricas ou concepções, a fim de construir um texto coerente com os seus objetivos e que ofereça ao leitor uma compreensão da linha de pensamento que você está procurando defender com a sua argumentação.

A organização desses tópicos poderá acontecer a partir de uma lógica indutiva ou de uma lógica dedutiva. Na lógica indutiva iniciamos dos subtópicos menores e caminhamos em direção aos maiores, estabelecendo relação entre todos eles e os objetivos de sua pesquisa. Na lógica dedutiva, a direção é contrária, mas as relações são também privilegiadas, a fim de que o leitor compreenda a organização teórica construída por você.

Do ponto de vista formal, é importante que essa seção de sua monografia contemple um roteiro estabelecido, no sentido de evitar lacunas de assuntos importantes, sendo que os títulos das subseções podem ser elaborados de forma criativa por você e pelo seu orientador.

Pode haver necessidade de se incluir uma breve seção fornecendo revisões sobre conceitos relevantes, especialmente se o trabalho envolver dois ou mais campos de conhecimento clássicos. Isso contempla a situação em que os leitores não têm qualquer experiência com alguma parte do material e esse conhecimento é identificado como necessário para compreensão da pesquisa. Um título diferente para essa seção geralmente soa melhor, como por exemplo, “*Uma breve revisão do conceito de inclusão*”.

Nessa seção do seu trabalho, você deve, ainda, incluir uma revisão do estado da arte relevante para a sua monografia, ou seja, você deve trazer resultados de outras pesquisas já desenvolvidas sobre o seu tema, identificando as concepções teóricas que as sustentam. Novamente, um título diferente pode ser mais apropriado, como por exemplo, “*O Estado da Arte da Inclusão...*”. O objetivo é *apresentar* os principais temas do estado da arte até o momento, mas ainda sem incluir material sobre as suas próprias ideias. No próximo tópico é que você irá fazer a análise crítica das mesmas.

Por fim, nessa seção você pode parafrasear autores, indicando sobrenome e data seguindo rigorosamente as regras acadêmicas, ou citá-los diretamente, o que exigirá a indicação de sobrenome, data e número da página de onde foi extraído o recorte do texto. Se a citação for de segunda ordem, ou seja, indica um autor que foi citado por outro, deve-se utilizar o nome do autor no qual você leu a citação e indicar, “citado por sobrenome do autor que cita sobrenome do outro autor e o ano de publicação do primeiro. Todas as citações e menções a autores devem estar na lista de referências ao final do trabalho. Lembre-se:

É importante manter sempre anotadas todas as leituras utilizadas no texto em uma lista de referências. As formas de citar devem seguir as normas da ABNT. O importante é manter coerência com a norma escolhida até o fim.

No sítio: <www.unb.br> você encontra as normas disponíveis, clicando em biblioteca na página inicial do sítio. Quem gostar de ter o material impresso, pode comprar as normas numa livraria universitária.

2.2.6 Objetivo

O **objetivo** pode ser apresentado antes ou depois da fundamentação teórica, dependendo de sua linha epistemológica. Aqui defendemos que ele seja sinteticamente apresentado na **apresentação** de sua pesquisa e minuciosamente explicitado **após a fundamentação teórica**, como um resultado desta, isto é, quando você demonstra conhecimento a respeito das diferentes teorias, conceitos e análise do estado da arte do tema.

O objetivo pode ser subdividido em geral e específicos. O **objetivo geral** deve ser construído a partir do tema de estudo e das perguntas enunciadas. É importante que nele sejam explicitados o que deseja apreender, por quais meios e para que finalidades. Os objetivos específicos, por sua vez, particularizam as várias questões que desejam responder na pesquisa e representam, em seu conjunto, o objetivo geral da pesquisa.

Ao longo da escrita das várias seções do estudo, lembre-se sempre dos objetivos e das suas perguntas de pesquisa. Isso o ajudará a manter o desenvolvimento do trabalho centrado no objetivo colocado.

Mais uma vez lembramos que, assim como ocorre com o título do trabalho, perguntas e objetivos iniciais vão se ajustando ao longo do desenvolvimento do es-

tudo. Como já dissemos, vamos adquirindo uma consciência diferente desses objetivos na medida em que refletimos sobre as perguntas e os temas do referencial teórico, bem como quando ajustamos a metodologia e analisamos os resultados encontrados.

2.2.7 Metodologia

O capítulo seguinte da sua monografia é o da **metodologia**. Essa parte do estudo é descritiva. Ela deve conter uma breve introdução contemplando a abordagem adotada, justificando de forma geral, o contexto da pesquisa, seus participantes, os procedimentos e instrumentos que foram utilizados na construção das informações (dados) e suas estratégias de análise dessas informações.

Importante ressaltar, no entanto, que: seja definindo contextos e participantes, seja aplicando questionário ou fazendo uma entrevista, ou seja, ainda observando ou intervindo no contexto da pesquisa, os instrumentos e procedimentos têm que ser desenvolvidos para atingir os objetivos e possibilitar as respostas às perguntas feitas no início de seu trabalho.

Portanto, durante todo o processo de construção e análise das informações, é necessário fazer sempre uma reflexão, perguntando-se: estou atingindo os objetivos que me propus? Será que tenho que me ater somente aos objetivos X e/ou Y? Isso possibilitar-me-á responder às perguntas que propus no estudo?

Nesse momento você poderá excluir algumas perguntas, pois muitas vezes o tempo nos impossibilita de responder a todas em um único estudo, acrescentar outras ou reestruturá-las, de acordo com a sua análise e a interação com os sujeitos da pesquisa, com a teoria utilizada e com seu orientador.

Para facilitar a construção dessa seção, sugerimos que você tenha em mãos um **diário de campo** ou **protocolo** de pesquisa, onde anotarás todas as questões relevantes sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Essa seção possui as seguintes **subseções** que, na sua monografia, deverão vir com a numeração apropriada:

- **Contexto**

Descrição do contexto em que os dados foram construídos (por exemplo, **caracterização da escola ou instituição**), com informações que sejam relevantes ao estudo, tendo sempre em mente os objetivos da pesquisa. Importante, nessa subseção, que se preocupe em preservar a identidade do contexto, inserindo codinomes e não explicitando endereços.

- **Participantes (ou sujeitos)**

Caracterização dos participantes, com explicitação dos aspectos de cada um, relevantes para o estudo, ou seja, as informações importantes para o alcance dos objetivos propostos. Não se esqueça de que, se você está fazendo uma intervenção, ou uma observação participante, você também é participante. Aqui também enfati-

zamos a importância de preservação da identidade dos participantes e sugerimos a utilização de nomes fictícios para apresentá-los em toda a monografia.

Aqui é muito importante a solicitação aos participantes a sua autorização para que você possa usar as informações obtidas mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

■ **Materiais**

Nessa seção você deverá listar todos os recursos utilizados para a construção, organização e análise das informações, tais como gravador, materiais de consumo, etc. Você pode dizer algo como: *Foram utilizados os seguintes materiais:* fazer uma lista.

■ **Instrumentos**

Aqui você deverá apresentar os instrumentos que construiu para levantamento das informações, bem como deverá dizer, de forma bem objetiva, como cada um deles foi construído. Você poderá inserir o instrumento tanto no corpo do texto como deixá-lo no anexo da pesquisa. Essa será uma decisão que tomará com o seu orientador no processo. São exemplos de instrumentos de pesquisa: roteiros de entrevista, questionários, protocolos de observação, diário de campo, roteiros de análise de documentos etc.

■ **Procedimentos de construção de dados**

Nesta subseção da monografia você deverá explicitar os **critérios de escolha** da instituição e da pessoa, profissional ou turma participante. Dizer como os participantes da sua pesquisa foram abordados, o que foi dito para eles, qual o tipo de vínculo que você tem com eles, e como foram utilizados os instrumentos, explicando seus usos e aplicações em uma sequência.

Exemplo: *Nosso estudo foi composto por uma entrevista semi-estruturada com os educadores tratando do tema X (relacionado ao objetivo). E/OU: A fim de se iniciar o estudo, foram feitas três sessões de observação em sala de aula com duração aproximada de X (minutos) cada, totalizando X (minutos, horas).*

Aqui podem ser introduzidos quadros (para dados qualitativos) ou tabelas (para dados numéricos que tenham algum tratamento estatístico) contendo as informações de cada uma dessas fases, de maneira que as informações sejam melhor apresentadas.

Pode também ser introduzido um quadro contendo: o número da sessão, data, objetivo, produto obtido.

Por exemplo, material produzido pelos participantes: (ou turma ou professora...) para análise:

N. DA SESSÃO	DATA	OBJETIVO	PRODUTO

Como já foi discutido anteriormente na seção sobre paradigmas de pesquisa, seja aplicando o questionário, fazendo uma entrevista, observando ou intervindo, os procedimentos têm que ser desenvolvidos para atingir os objetivos e possibilitar a resposta às perguntas feitas no início de seu trabalho.

Nesse sentido, no momento de escrever a monografia propriamente dita, é recomendável voltar a fazer sempre uma reflexão, perguntando-se: – Será que atingi os objetivos que me propus? Será que tenho que me ater neste relato somente aos objetivos X e/ou Y? Tal procedimento possibilitou-me responder às perguntas que propus no estudo? Você pode sempre excluir algumas perguntas que verifique não terem sido respondidas.

Para seu controle, você pode ter um **diário de campo** ou **protocolo** em que anota todas as questões relevantes sobre a aplicação dos instrumentos para depois terminar de escrever esta seção.

■ Procedimentos de análise

Ainda fazem parte desse capítulo os **procedimentos de análise** (embora também seja possível deixar esse tópico para o capítulo seguinte que é o capítulo de **resultados**).

Nesse tópico, ou subseção, explica-se em um parágrafo como cada resultado será analisado. Nesse sentido, a partir dos procedimentos utilizados na construção dos dados, assinalaremos como vão ser descritos, tratados e analisados os elementos que indicam os resultados. Essa seção geralmente é organizada após construção das informações, quando temos uma leitura real do que possuímos de material. Em pesquisas qualitativas normalmente utilizamos, entre outras opções, a **definição das categorias de análise**.

Por exemplo, se houve entrevista: dizer, por exemplo, que esta foi transcrita em sua integridade e foram considerados os temas recorrentes como fonte da **definição das categorias** (conceitos e termos) que serão utilizados para análise.

2.2.8 Resultados

O capítulo seguinte é o capítulo de **Resultados**. Aqui você vai apresentar os resultados construídos a partir de cada um dos procedimentos e instrumentos de

construção dos dados. Se você aplicou questionário, por exemplo, as informações podem ser apresentadas sob a forma de tabelas ou gráficos, a fim de que possamos entender melhor o dado. Cada tabela e gráfico deve ter um título adequado a seu conteúdo.

Se você utilizou entrevistas, deverá apresentar trechos das falas dos entrevistados organizadas pelas categorias construídas, ou pode ainda organizar quadros que resumam e apresentem trechos das transcrições, tendo em conta os objetivos ou os indicadores que você considera que estão presentes nas falas, sempre deixando claro para o leitor quais os critérios de recorte que está utilizando. Novamente: **note que nesse capítulo da sua monografia não cabe inserir a transcrição literal da entrevista inteira, tal e qual foi realizada, mas os resultados e trechos da fala do entrevistado, a partir das categorias construídas e de forma coerente com os objetivos.**

Se, ainda, utilizou um diário de campo para registro das observações, apresente o que observou, também em forma de texto discursivo, em uma organização coerente com as categorias e objetivos e sempre descrevendo a forma de registro e os critérios de seleção das informações.

Nessa seção não cabe, ainda, fazer análise das informações. Nesse sentido, atenha-se a inserir as informações da maneira que foram construídas no contexto da pesquisa, para análise na próxima seção.

2.2.9 Discussão teórica dos resultados

A **Discussão Teórica** dos dados construídos e apresentados no capítulo de resultados pode ser apresentada em dois lugares diferentes: em um capítulo à parte, como aqui está sugerido; ou no próprio capítulo de resultados, à medida que eles são apresentados ou em um tópico específico dentro do capítulo. As duas opções são interessantes e caberá a você e seu orientador definirem a melhor delas, tendo como critério principal seus objetivos e dos dados construídos.

Este é o tópico em que você vai comentar e interpretar os seus resultados comparando-os com a literatura. Então, nesse momento, cabe trazer alguns autores que você já referiu na fundamentação teórica, ou outros, que possam dar sustento às suas interpretações.

A maneira de organizar este capítulo também vai depender dos seus objetivos e dos dados construídos. Assim, por exemplo, se você utilizou questionário e entrevistas, você pode, primeiro, fazer algumas análises quantitativas descritivas dos resultados do questionário, como apresentação de frequências, porcentagens, médias, etc. e, a seguir, apresentar e analisar qualitativamente as categorias construídas, a partir das entrevistas. Outra opção pode ser ir fazendo um cruzamento dos dados dos questionários e das entrevistas a partir de cada categoria examinada.

2.2.10 Considerações finais e conclusões

As **Considerações Finais** representam, também, em geral, um texto curto, em que você procura resumir as principais contribuições do seu trabalho. Geral-

mente esta seção compreende três partes, e cada uma delas merece uma subseção separada, embora possam ser curtas:

- introdução – em **que você retoma suas questões e objetivos**;
- **resumo das principais contribuições**;
- **recomendações para futuros estudos**.

Conclusões não são um resumo desconexo da monografia. Elas devem consistir de declarações curtas e concisas das inferências obtidas com a realização do trabalho. É útil organizá-la na forma de parágrafos curtos, apresentados em ordem decrescente de importância. Todas as conclusões devem estar diretamente relacionadas com as perguntas da sua pesquisa.

O resumo das contribuições será lido cuidadosamente pelo seu leitor. Aqui você deve referir os resultados de sua pesquisa que você considera que trouxeram contribuição ao conhecimento da área. Obviamente, a monografia em si deve sustentar quaisquer declarações feitas nesta seção.

Lembre-se que você não pode concluir nada que não seja permitido por seus resultados. Você pode fazer referência comparativa a estudos ou a outros autores, mas, não cabe mais ficar citando, isto é, transcrevendo literalmente as ideias de outros autores (o lugar para isto é na **discussão teórica**). É o lugar também para você tecer algumas reflexões sobre o que deu e não deu certo no seu trabalho e sobre os limites do mesmo, numa espécie de autocrítica. Você finaliza fazendo recomendações de novos estudos, de políticas institucionais, de princípios pedagógicos que podem ser apoiados pelo seu estudo.

2.2.11 Referências

A lista de referências está estreitamente relacionada à revisão do estado da arte. Todas as referências *devem* estar referenciadas no corpo principal da monografia. Note a diferença de uma Bibliografia, a qual pode incluir trabalhos não diretamente referenciados no texto. Organize a lista de referências em ordem alfabética pelo sobrenome do autor usando rigorosamente as regras acadêmicas definidas desde o início da monografia e que serão objeto de orientações específicas.

2.2.12 Apêndices ou anexos

Depois das referências vêm os apêndices e os anexos. O que é escrito em **apêndices**? Qualquer material, produzido por você, que impeça o fluxo contínuo e suave da apresentação, mas que seja importante para justificar os resultados da sua pesquisa. Geralmente é o material demasiadamente detalhado para ser incluído no corpo principal da monografia, mas que deve ser disponibilizado para consulta de forma a convencer suficientemente os leitores.

Já os **anexos** são textos e documentos que você utilizou, mas que não foram produzidos por você.

3 Concluindo

Inserir alunos com deficiência na rede regular de ensino requer consideração e investigação de estratégias e recursos que minimizem os efeitos históricos do estigma de que são portadores.

Embora ainda carregados de ambiguidades conceituais e divergências entre especialistas e educadores, especialmente quanto aos seus aspectos teórico-práticos, tem-se observado um expressivo incremento de estudos e publicações sobre o tema da inclusão. O exame dessa literatura, entretanto, evidencia lacunas de conhecimentos específicos quanto à dimensão intersubjetiva e relacional de educadores e educandos envolvidos.

Os processos psicológicos e a contribuição dos elementos socioculturais implicados na inclusão escolar são ainda pouco focalizados e conhecidos. A dimensão intersubjetiva considerada na análise do processo de inclusão escolar requer investigação dos processos comunicativos e metacomunicativos vividos nas interações criança-criança, criança-adulto (professor) e professor-professor, de modo a **desvelar a qualidade de suas interações e compreender o fenômeno em suas diferentes dimensões e contextos**. Entendemos que esse conhecimento é fundamental para a formação do professor, e que seu envolvimento na co-construção desse conhecimento é necessário para a efetivação de oportunidades e estratégias educacionais de fato inclusivas.

Faz-se necessário que os profissionais envolvidos com a Educação Especial busquem contribuir de forma efetiva com a construção de conhecimento que venha prover a instituição escolar de meios pedagógicos que atendam à diversidade dos alunos.

Referências

- BRANCO, A. U.; METTEL, T. O processo de canalização cultural das interações criança-criança na pré-escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 11 (1), 1995. p. 13-22.
- BRANCO, A. U. et al. A sociocultural constructivist approach to metacommunication in child development. In: BRANCO, A. U.; VALSINER, J. (Ed.). *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc. 2004. p. 3-31.
- BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Changing methodologies: a co-constructivist study of goal orientations in social interactions. In: *Psychology and Development Societies*, v. 9, (1), 1997. p. 35-64. Londres: Sage.
- _____. A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva co-constructivista. In: Torres da Paz, M. G.; Tamayo (Org.) A. *Escola, Saúde e Trabalho: estudos psicológicos*. Brasília: EDUnB. 1999. p. 23-40.
- _____. *Communication and metacommunication in human development*. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc., 2004.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DEMO P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Edições Paz e Terra, 1970.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GASKINS, S.; MILLER, P. J.; CORSARO, W. A. Theoretical and methodological perspectives in the interpretive study of children. In: W. A. CORSARO, P. J. MILLER (Org.). *Interpretive approaches to children's socialization* (New Directions for Child Development, n. 58), San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1992. p.5-24.
- GONZÁLEZ REY, F. *Epistemologia Cualitativa y Subjetividad*. EDUC: São Paulo, 1997.
- _____. *La Investigación Cualitativa en Psicología: rumbos y desafios*. EDUC: São Paulo, 1999.
- _____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os Processos de Construção da Informação*. [S.l.], Thomson Learning, 2005.
- KELMAN, C. A. *Sociedade, educação e cultura*. [S.l.: s.n], 2010.
- KINDERMANN, T; VALSINER, J. Research strategies in culture-inclusive developmental psychology. In: VALSINER, J. (Ed.). *Child development in cultural context*. Toronto: Hogrefe & Huber, 1989. p. 13-50.
- MACIEL, D.; BRANCO, A. U.; VALSINER, J. Bidirectional process of knowledge construction in teacher-student transaction. In: A. U. BRANCO; J. VALSINER, (Ed.). *Com-*

munication and metacommunication in human development. Greenwich, CT: Information Age Publishing Inc, 2004, p. 109-125.

MORIN, E. *O Método 4: as ideias*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1998.

PIAGET, J. *A Epistemologia Genética e a Pesquisa Psicológica*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

_____. *A Equilibração das Estruturas Cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. M. A. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. *Interação 10*. Curitiba, 2006. p. 287-300.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 52-77.

SOUZA, T. Y.; BRANCO, A. U.; LOPES DE OLIVEIRA, M. C. Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2) [S.l.:s.n.], 2008. p. 357-376.

VALSINER, J. *Culture and development of children's action*. 2. ed. New York: Wiley, 1997, 1987.

_____. *Human development and culture: the social nature of personality and its study*. Lexington, MA: Lexington Books, 1989.

_____. Bidirectional cultural transmission and constructive sociogenesis. In: W. GRAAF; R. MAIER, (Org.) *Sociogenesis Reexamined 9*. New York: Springer-Verlag, 1994. p. 47-70.

_____. *Culture and Human Development*. London: Sage Publications, 2000.

VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

Capítulo 4

Alfabetização e Letramento: Aprender o código ou o sistema de escrita?

Diva Albuquerque Maciel

Apresentação

Por que incluir um capítulo sobre alfabetização e letramento em um livro que trata sobre inclusão? Antes de qualquer coisa, ensinar uma criança a ler é um dos principais objetivos de nossa escola elementar. Para pais, professores e alunos, ter sucesso nas primeiras séries significa ter sucesso na aprendizagem da leitura, aqui entendida no sentido amplo de aprender a ler e a escrever.

Considerando o fato de vivermos em uma sociedade grafocêntrica, na qual a linguagem escrita assume lugar social de destaque, uma vez que possibilita ao ser humano uma relação diferenciada com o meio, é que afirmamos que o conceito de letramento precisa fazer parte da compreensão e reflexão do profissional da educação. A escola é lugar privilegiado do ensino da língua e que ao contemplar um currículo específico este precisa ultrapassar as limitações de transmissão de código alfabético, para considerar as possibilidades de relações desse indivíduo além dos muros da escola, de modo que possa assumir uma nova relação consigo mesmo e com a realidade em que se insere. Essas condições serão (im)possibilitadas e/ou (des)favorecidas nas relações que cada um vivencia, de modo singular, com os diversos outros (contextos, pessoas) presentes em sua vida.

Por outro lado, se a escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento, ensinar a ler e a escrever de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado requer significa promover a inclusão social. Então, quando a escola promove o letramento, ela está, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania.

Para tanto, o currículo escolar deve oferecer um espaço para que as práticas de letramento se operacionalizem, configurando o papel transformador da escola, que se amplia cada vez mais nessa era marcada pela competição em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem novas exigências para os jovens que ingressarão no mercado de trabalho. Tal realidade exige um repensar os currículos escolares a fim de que a escola cumpra sua função no que diz respeito à formação de um ser pleno, permitindo aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania. Para ser satisfatória em sua missão, a escola deve manter a aprendizagem, a permanência e o sucesso do educando, o que só é possível através do uso legítimo da palavra, em suma, via letramento.

É neste cenário atual que o presente capítulo se justifica, uma vez que visa promover o diálogo entre currículo e letramento, possibilitando aos professores e,

aos próprios alunos, a (re)invenção de si mesmos na relação com a sociedade, a partir de um fazer diferente.

1 Ensinar o código ou o sistema de escrita? – uma falsa questão

Qual a natureza da língua escrita e como se aprende a ler e escrever? Eis um debate com que temos nos deparado ao longo de mais de um século de intensa pesquisa.

No que diz respeito aos métodos de ensino, o debate sobre alfabetização, nas primeiras décadas do século passado, refletiu o embate entre duas concepções diferentes de linguagem e de aprendizagem. De um lado, temos os defensores do método global de alfabetização, que teve em Decroly um dos seus expoentes, e os que defendem o método fonético multissensorial de Montessori.

A defesa do método global (também conhecido como método analítico) refletia inicialmente a concepção gestaltista de que o aprendiz teria primeiro uma visão da totalidade antes de chegar à análise das unidades constituintes da palavra.

Gestalt – Os termos mais próximos em português do significado na língua alemã são "forma", "figura", "configuração". Estes, porém, não são muito úteis para a Psicologia, por não expressarem seu real significado. Entre os princípios básicos da Psicologia da *Gestalt* estão as afirmações de que a experiência estética está relacionada às estruturas básicas, indivisíveis, e que o todo é maior que a soma das partes.

Concepção gestaltista – relativa à Psicologia da *Gestalt*.

A defesa do método fonético multissensorial, que representa uma das formas dos métodos conhecidos como sintéticos, tinha como princípio que a aprendizagem deve partir do mais simples (fonemas, letras, ou sílabas) para o mais complexo (palavra, sentença e texto), e uma estreita correspondência entre linguagem oral e escrita, supondo uma ligação direta entre fonema e grafema.

Esses métodos de alfabetização podem ser assim definidos:

⊕ **Método global**

A ênfase do método global (ou analítico) está centrada no significado. Uma de suas características básicas é o reconhecimento global de frases significativas para os alunos na primeira fase da aprendizagem da leitura. O ensino tem como objetivo fazer com que os alunos compreendam o sentido do texto lido. A ênfase recai na compreensão da leitura e não na decodificação.

⊕ **Método sintético**

A ênfase do método sintético está centrada na decodificação, isto é, toda a atenção do aluno está voltada para a combinação dos elementos que compõem a

palavra, tais como as letras, seus sons ou famílias silábicas ordenadas por ordem de suposta complexidade linguística. A atenção ao significado do texto é adiada para uma etapa posterior. O método sintético propõe que o aluno analise as palavras decompostas nesses elementos mínimos, não levando em conta que ele pode reconhecer de imediato a palavra inteira, num lance de olhar.

O método fônico mutissensorial sistematizado por Montessori é um método de marcha sintética que se inicia com o ensino dos sons das letras (e não de seus nomes), a partir dos quais o aluno vai fazendo combinatórias para formar sílabas e daí compor palavras.

É chamado multissensorial porque Montessori defendia como um princípio básico que todos os sentidos do aluno deviam ser estimulados para uma melhor memorização e aprendizagem de qualquer conteúdo. No caso da alfabetização, deve ser oferecida ao aluno a maior variedade possível de alfabetos, letras maiúsculas e minúsculas, em alto e baixo relevo (letras desenhadas com cordão, esculpidas em tabuinhas de argila, feitas de madeira, lixa, areia), para que o aluno sinta com o dedo as suas formas ao mesmo tempo em que pronuncia os seus sons ou fones. Essa é uma prática que, independentemente do método adotado, é recomendada como importante e deve integrar o “ambiente alfabetizador” nos contextos em que ocorre.

Já o método Paulo Freire (1965, 1968, 1982) pode ser identificado como um método de marcha global ou analítica na medida em que este defende que o processo de alfabetização começa sempre pela “leitura do mundo”. Da problematização desse universo de significados é que se retiram as palavras, frases e sentenças, ou seja, os “temas geradores” a serem trabalhados dialogicamente com os alfabetizados nos “Círculos de Cultura”. O trabalho com as famílias fonéticas e silábicas e com as “letras” só vai ocorrer na quinta e última fase do método, como Freire descreve em seu livro *Educação como Prática da Liberdade* (1965). Nessa fase, ele propõe a elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores, sugerindo que esse material pode ser confeccionado na forma de *slides*, fotogramas, ou cartazes.

Entretanto, não podemos reduzir o método Paulo Freire simplesmente a um método global, pois, pelas suas características de dialogicidade e de indissociação entre os processos de aprendizagem da leitura e escrita e da educação política, seu trabalho vai muito além de um simples método de alfabetização. Ele pode ser considerado mais como uma Teoria do Conhecimento na medida em que cria uma concepção de educação popular e consolida um dos paradigmas mais ricos da pedagogia contemporânea.

Essas posições extremas ainda podem ser encontradas em grande parte do debate atual sobre a natureza da leitura e escrita, segundo Frank Smith. Para ele, essa é uma questão sobre quem é o responsável pela construção da significação (grifo nosso). Isto é, a ênfase na decodificação, supõe um leitor que está sob controle do texto.

A perspectiva significativa supõe que a leitura é uma atividade construtiva, criativa e intencional, cuja base é a compreensão. Neste sentido, são os objetivos do leitor que controlam a leitura e não o contrário.

Leia mais sobre as ideias de **Frank Smith** na obra original *“Understanding reading”* (1971) ou na edição revisada de 1994.

Há ainda uma edição da obra em português, publicada em 1995, com o título *“Compreendendo a leitura”*.

Esse debate tem ocupado o centro da cena que orienta as políticas públicas em alfabetização no Brasil. No relatório final do grupo de trabalho “Alfabetização infantil: os novos caminhos”, a literatura científica, dados estatísticos e documentos de programas oficiais de ensino de diversos países são resenhados de uma forma que extrapola a mera questão teórica. Para os autores do relatório, os livros de Smith publicados no início da década de 70 semearam em diversos países o movimento conhecido como “Whole Language”, que traduzido para o português significa “Linguagem Integral”.

Segundo o relatório:

No Brasil, essas idéias foram disseminadas pelo movimento que se denominou de ‘construtivismo’ e que é assumido pelos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação. (BRASIL, 2003, p.29).

Apoiando-se em trabalhos de Smith publicados em 1971 e 1973, os autores do relatório destacam o ponto de vista deste de que o texto é uma variedade da linguagem humana e, como tal, as crianças deveriam ler e escrever tão fácil e naturalmente como aprendem a falar [...] (BRASIL, 2003, p.29).

Recortando outras afirmações radicais de Smith (1994; 1995), no sentido de ilustrar seu desprezo pelos processos de decodificação, os autores do relatório fazem uma contundente crítica aos defensores do movimento da “Linguagem Integral”, focalizando, entre outros, além de Smith, Kenneth Goodman (1969; 1989; 1997) autores dos quais falaremos mais adiante, afirmando que suas teorias apoiam-se mais em pontos de vista políticos do que científicos e que estas nunca foram revistas em função de evidências de diversos estudos posteriores.

Os autores do relatório deixam de fazer referência ao estudo que Smith dedica à fonética da língua inglesa (SMITH, 1995), no qual demonstra um conhecimento aprofundado da questão e sua importância central, ainda que relativa, do reconhecimento de palavras nessa língua, especialmente no caso de palavras desconhecidas e apresentadas fora de contexto.

No relatório, toda uma série de argumentações é desenvolvida para demonstrar que os baixos resultados nos níveis de leitura e escrita no nosso país devem-se basicamente à influência do construtivismo e, mais especificamente, à versão da linguagem integral. Sua conclusão é que a cura para os males personificados nos nossos baixos índices de alfabetização seria a volta à utilização generalizada da instrução fônica, ou seja, do método fônico nas nossas escolas.

Ora, tal conclusão nos parece estranha e argumentos de diversas ordens poderiam ser utilizados para questioná-la. Para os objetivos que buscamos alcan-

çar no momento, nos é suficiente lembrar que, embora tenhamos observado a influência do construtivismo no discurso teórico que tem permeado a formação de professores e que essa teoria tenha sido objeto de programas oficiais de ensino em alguns estados no Brasil, a pesquisa sobre o cotidiano da sala de aula e informações que temos de diversos programas de alfabetização de adultos que se rotulam de freireanos, têm revelado uma prática onde ainda predomina a utilização do método fônico-silábico, e cujo foco é a decodificação e não a preocupação com o texto e com o significado. Exemplos dessas pesquisas podem ser encontrados em Smolka (1999); Azevedo (1994); Cupolillo (2004).

Desse modo, apesar de admitir que possam ter ocorrido muitos equívocos na compreensão das ideias construtivistas, quando aplicadas à sala de aula, esse argumento não pode ser utilizado para justificar todas as mazelas do nosso ensino.

O relatório apresenta ainda uma série de estudos do modelo conhecido como interativo, do qual trataremos mais adiante, que defendem que o processo de reconhecimento de palavras envolve a ativação simultânea de informações de natureza ortográfica, semântica e pragmática, além da fonológica.

Essa é uma questão bastante complexa e o que nos interessa demonstrar aqui é que defender um ou outro desses métodos configura-se como uma falsa questão, a qual não encontra sustentação nas evidências produzidas sobre o assunto do final da década de 1960 para cá. Essa é a tese que estaremos buscando defender ao longo de todo este texto.

2 A natureza da língua escrita

Duas principais dimensões significativas associadas à escrita são defendidas por Clotilde Pontecorvo (1997), uma importante pesquisadora italiana das questões da aquisição da língua escrita: (a) a escrita como processo de traçar símbolos em uma superfície material, tal como o *papyrus*, o papel (e, atualmente, nos teclados e telas dos computadores) e (b) a escrita como processo de produzir textos escritos, permanentes. A primeira refere-se ao sistema de escrita da língua, ou seja, à natureza técnica dos diferentes sistemas de escrita, dos aspectos de seu sistema de notação, as relações entre língua oral e escrita (grafema-fonema). A segunda refere-se à linguagem escrita, ou seja, à natureza simbólica, ao discurso, ao texto e aos seus gêneros.

Entendemos e defendemos aqui que, embora distintas, essas duas dimensões, uma técnica e outra simbólica, são fundamentais para a formação do leitor/escritor. Consideramos que ambas devem fazer parte de qualquer processo de alfabetização e letramento, que tenha como objetivo uma educação libertadora, em vez de uma educação bancária, no sentido tão bem defendido por Paulo Freire (1968).

Nessa concepção, não resta dúvida de que se quisermos formar um verdadeiro leitor, capaz de desenvolver competências para extrair significado das linhas e das entrelinhas de um texto, e alguém que se motive e tenha prazer em escrever, em imprimir sua palavra não só para resolver seus problemas do dia a dia como cidadão, mas, também para registrar seus sentimentos, temos de levar em conta, em primeiro lugar, o domínio do simbolismo da língua a que se refere essa segun-

da dimensão apontada por Pontecorvo (1997). O que significa trabalhar sempre com o texto nas suas formas mais diversas, como veremos adiante.

Portanto, se pretendemos tornar esse caminho suave, não podemos deixar de considerar a importância de trabalharmos de forma sistemática com a dimensão técnica da língua, isto é, com os processos de decodificação. A esse respeito, chama atenção Cagliari (1999):

Há uma tradição equivocada segundo a qual não se deve ensinar os alunos a decifrar a escrita, mas a ler “com naturalidade.” Como alguém consegue ler um texto sem decifrá-lo? Constatase em geral que os professores não sabem dizer quais são os conhecimentos que uma pessoa precisa ter para saber ler e, por isso, recusam-se a adotar o estudo da decifração como matéria em suas aulas (p. 120).

No capítulo seis do livro “Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu”(1999), do qual foi retirada essa citação, Cagliari discorre sobre dezessete pontos que ele considera como fundamentais para uma pessoa ler compreendendo o que está lendo. Entre esses, destacamos como fundamentais:

- conhecer a língua na qual foram escritas as palavras (lembre da experiência com a tentativa de leitura de palavras estrangeiras realizada anteriormente);
- conhecer o sistema de escrita dessa língua;
- conhecer a categorização gráfica e funcional das letras e suas relações com os sons – Por exemplo, saber que a letra “s” tem som de /z/ quando no contexto de vogal, consoante, vogal (VCV) como na palavra “casa”, e som de /ç/ quando no contexto de vogal, consoante, consoante (VCC), como em “escola”.

Embora possa parecer que esse autor defende uma metodologia centrada apenas na dimensão técnica da língua, ou melhor, aquela que privilegia os processos de decodificação, na verdade ele partilha de nosso ponto de vista de que a alfabetização deve ocorrer tendo por base o texto.

No capítulo nove do mesmo livro o autor vai falar da produção de textos e de sua importância para a alfabetização. Vejamos:

Isso tudo mostra que, para uma criança que entra na escola para se alfabetizar, é muito mais natural e fácil lidar com textos do que com palavras isoladas, sílabas ou outros segmentos. O mundo da linguagem é o mundo dos textos. Por essa razão, o professor deve tentar, sobretudo no início, criar situações em sala de aula em que predominem o texto. [...]

E, mais adiante,

alguns professores consideram que as crianças que iniciam sua alfabetização não conseguem lidar bem com textos e, por isso, eles dão em sala de aula apenas palavras e frases isoladas (p. 200-201).

Aplicando essas reflexões ao contexto das escolas inclusivas, onde muitas crianças e jovens apresentam ‘dificuldades de aprendizagem’, lembramos que esses alunos quando voltam à sala de aula, ou quando a frequentam pela primeira vez, eles já têm toda uma experiência de vida e da língua, tanto oral quanto escrita, que deve ser considerada como fundamental para que eles possam ser motivados a continuar a aprender. Além disso, há muitas formas de lidar com textos mesmo com quem está ainda no início do processo.

Consideramos que para ensinar alguém a ler e a escrever é necessário ter conhecimentos sólidos sobre as duas dimensões da língua escrita apresentadas por Pontecorvo, ou melhor, a dimensão técnica ou relativa à escrita da língua (a natureza do nosso sistema de escrita, seus aspectos notacionais, as relações entre língua oral e escrita); e a dimensão da linguagem escrita, ou seja, o discurso, o texto e seus gêneros. Assim, abordamos nos próximos tópicos aspectos teóricos de fundamental importância para perseguir esse objetivo.

3 A leitura e a escrita como processos psicológicos e linguísticos: desenvolvimentos da abordagem cognitiva

Partindo do exame do ato de ler que realizamos anteriormente, pode-se dizer que, embora nós percebamos a leitura de uma palavra como algo que fazemos de uma só vez, esse envolve, na verdade, várias habilidades interrelacionadas e que ocorrem simultaneamente em vários níveis. Isto é, transformamos a informação visual gráfica (os grafemas ou símbolos escritos) em significado.

Isso requer o aprendizado e a automatização adequados e eficientes do processamento de informações: visuais, fonológicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas pelo leitor.

3.1 O modelo interativo

De acordo com diversas teorias de leitura, o processo de leitura é interativo no sentido de que integra todos os níveis de representação do texto.

Leia sobre **teorias de leitura**: Rumelhart (1975); Stanovich (1980); Snowling (1996); Byrne (2002), já bem difundidas no Brasil, por autores como Braggio (1992); Kato (1986, 1998) e Kleiman (1989, 1995, 2000).

Veja que o conceito de interativo aqui tem um sentido bem específico. Não se refere à interação entre pessoas, mas entre as estratégias que ocorrem no processamento da leitura da pessoa, produzindo uma interação entre unidades mais complexas, de acordo com as necessidades do contexto de leitura. Isto é, estratégias que começam com a verificação perceptiva de um símbolo escrito ou de suas unidades mais simples, como grafema e fonema, para chegar às mais complexas

(processos ascendentes) interagem com estratégias que partem dos significados mais amplos já automatizadas pelo leitor e que são de natureza metalinguística, ou seja, sintáticas, semânticas e pragmáticas, e das situações sociocomunicativas relacionadas ao uso e ao conhecimento do mundo (processos descendentes).

Automaticidade ou automatização

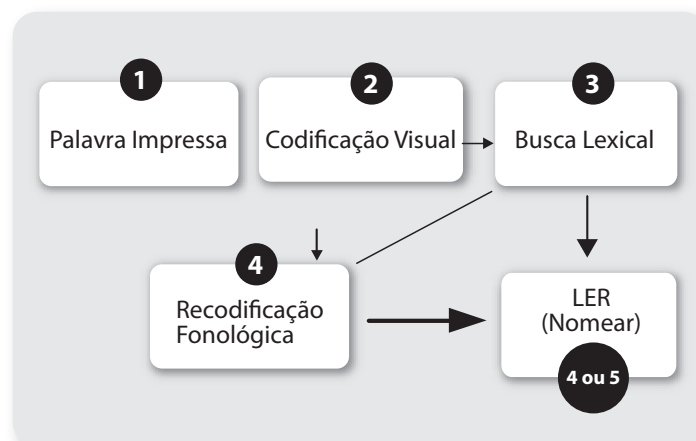
Em psicologia cognitiva, diz-se que algo foi automatizado quando foi aprendido e passa a ser executado sem estar, necessariamente, sendo operado em nível consciente, pois duas ou mais atividades estão sendo desenvolvidas concomitantemente. Um exemplo clássico utilizado para explicar o processo de automatização é a atividade complexa que desenvolvemos quando guiamos um carro, enquanto conversamos com os passageiros mudamos as marchas, pisamos nos pedais, olhamos para diferentes espelhos e para frente, controlando o trânsito, enquanto nossa atenção consciente está no que as pessoas estão comentando.

Na leitura, vemos pessoas que estão sendo alfabetizadas comentarem em determinado momento do seu desenvolvimento como leitor: “– agora, quando eu vejo uma placa, eu leio *sem querer*.”

Embora nesse modelo interativo de leitura o leitor seja tomado apenas como sujeito cognitivo e o texto como objeto formal, a relação estabelecida entre leitor e texto implica em consequências muito diferentes de leitor para leitor, ou mesmo em momentos diferentes de um mesmo leitor. Em outras palavras, temos aqui já uma concepção de texto aberto a diferentes leituras, porque cada leitor impõe a sua estrutura de conhecimento ao texto, isto é, sua história pessoal e outros fatores, tais como: o modo como aprendeu a ler, o tempo e a qualidade da experiência de leitura, a motivação, a participação em diferentes eventos de letramento e contextos letrados.

Ao mesmo tempo, essa abertura é limitada por aspectos formais do texto, na medida em que estes impõem a necessidade de que determinadas hipóteses de leitura sejam verificadas.

De acordo com a perspectiva cognitivista, esse processo pode ser visualizado no diagrama a seguir (os números em cada quadro indicam a ordem em que se dá o processamento da leitura).



Embora diversos modelos de leitura enfatizem elementos muito semelhantes aos do modelo acima, não há consenso dos pesquisadores da área quanto aos fatores ou às habilidades críticas para se alcançar o significado, ou seja, a compreensão do que se lê.

No modelo cognitivista apresentado no diagrama, supõe-se que a leitura de uma palavra como “boneca” ocorreria mais ou menos como explicamos a seguir.

Você vê a palavra, a qual pode apresentar-se graficamente de formas muito variadas, como exemplificamos em seguida:



As formas gráficas com que a palavra está escrita nos dois primeiros quadros são provavelmente as de mais fácil leitura. Mas se já desenvolvemos conhecimento sobre a equivalência das letras nos diferentes alfabetos (cursivo, script, romano), poderemos “ler” qualquer uma das formas acima.

De todo modo, saber somente o nome das letras (bê, ó, ene, é, cê, á) não é suficiente para que cheguemos à cadeia sonora ou fonológica da palavra. Precisamos conhecer regras de ortografia para entendermos o seu valor na ordem em que se encontram na palavra e isolarmos os fonemas a que elas correspondem nesse caso.

Assim, lemos “boneca” e passamos então ao significado a que essa forma ou significante se refere, ou seja, conceito da coisa (no caso o objeto “boneca”).

Outra forma possível é, se essa forma gráfica corresponde para o leitor a uma imagem visual ou figura; ele não vê “letras” e nem aplica regras ortográficas para chegar ao significado. O leitor faz isso de forma direta. Sendo assim, conclui-se, portanto, que ele chega ao significado sem passar por essas etapas intermediárias.

Vejamos o que nos diz Soares (1999) sobre a complexidade envolvida no ato de ler, segundo a concepção que ela denomina de dimensão individual de letramento, ou de leitura como tecnologia – e que corresponde àquela segunda dimensão da língua escrita defendida por Pontecorvo (1997) –, que apresentamos anteriormente:

A leitura do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como “tecnologia”) é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também um processo de construir textos escritos.

Desse modo, a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacogni-

tivas; inclui dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; a habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar seqüências de idéias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e, ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais sobre o sentido do texto, combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamento sobre o conteúdo. (SOARES, 1999, p. 69).

Embora para muitos de nós as definições apresentadas possam parecer óbvias, parecendo implicar a possibilidade única de construção direta das unidades simples às mais complexas, elas estão longe de ser consensuais, tanto do ponto de vista teórico, como das práticas de alfabetização e letramento.

Destacaremos a seguir, algumas das posições mais extremas e conflitantes quanto a essa questão. Consideramos isso importante, uma vez que ainda encontramos teóricos que defendem radicalmente um ou outro ponto de vista, como exemplificamos anteriormente, e alfabetizadores que ainda apoiam sua prática basicamente no método fônico, por exemplo.

3.2 O modelo de processamento serial

Gough (1972, 1985), por exemplo, defende que o processamento das informações do material impresso, ou seja, a leitura de uma palavra ou de um texto ocorre de forma serial, tendo em vista que as informações visuais gráficas menores, letras, sílabas e palavras são examinadas uma a uma nessa ordem e devem ser sempre recodificadas fonemicamente para serem entendidas:

No modelo que construí, o leitor não é um adivinhador. Do lado de fora ele parece ir da escrita para o significado como em um passe de mágica. Mas eu digo que tudo isso é apenas ilusão, que ele realmente caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode ser até que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual é a sua mágica” (GOUGH, tradução de KATO, 1986, p. 62).

No modelo de Gough (1972, 1985), a leitura é sempre processada começando com a fixação ocular. A identificação das letras é seguida pelo mapeamento fonêmico, ou seja, a tradução letra/som, acessado por sua representação abstrata, para então se chegar à busca lexical que poderá, ou não, ser finalizada com a realização da interpretação semântica, ou compreensão do significado.

Nesse modelo, os processos ditos de ordem superior (memória semântica, compreensão) são sempre precedidos pelos processos sensoriais básicos (sensação visual e auditiva, percepção), não havendo interação entre eles e não sendo previsto o papel do contexto, nem do conhecimento prévio para se chegar ao significado. De acordo com a concepção de Gough (1972, 1985), os métodos de alfabetização adequados são os centrados naquela primeira dimensão da língua apresentada por Pontecorvo (1997), como os métodos sintéticos (fônicos e silábicos).

Isso significa afirmar que o modelo de Gough apoia as práticas que costumamos chamar de tradicionais de alfabetização.

3.3 A leitura como testagem de hipóteses ou um jogo de adivinhações

Contraopondo-se a esse modelo, Goodman (1969; 1989; 1997) e Smith (1995) defendem que a principal estratégia utilizada na leitura é a que consiste em prever ou antecipar o significado de um texto.

Smith (1995) diz que num processo de leitura, o leitor, tendo em conta a sua experiência cultural e linguística, antecipa o texto do ponto de vista fonológico, lexical e semântico. É evidente que quanto maior for o seu domínio do contexto social da comunicação da língua falada, quanto maior for o conhecimento do assunto e o seu interesse pelo texto, mais sinais o leitor possui para poder antecipar significados de letras e palavras que conduzam a uma leitura mais rápida e compreensiva.

Ao prever palavras e ideias, o leitor experimenta algumas dificuldades ou obstáculos que tentará resolver formulando hipóteses sobre o que o texto dirá nas palavras ou frases seguintes. Ao verificar o significado do texto, pela compreensão da leitura subsequente, as hipóteses serão confirmadas ou rejeitadas.

Para Goodman (1969; 1989; 1997) há um único processo de leitura. Ainda que precise haver flexibilidade, toda leitura deve começar com um texto, este deve ser produzido como linguagem e terminar com a construção do significado.

Para Goodman, a leitura, como toda atividade humana, é uma conduta inteligente. Ao ler não estamos simplesmente respondendo a estímulos, mas buscando ordem e estrutura, baseados em nossas experiências prévias, que nos permitem antecipar e compreender o que estamos lendo. Em sua célebre teoria de leitura como um jogo de adivinhações, Goodman defende que o leitor experiente, e mesmo o principiante não precisa ler letra por letra e nem mesmo palavra por palavra para chegar ao significado. Ele, o leitor, usa uma série de estratégias ou esquemas que variam em função das suas características próprias como leitor e das características do texto, para antecipar e construir esse significado.

Kenneth S. Goodman, um autor cuja orientação teórica foi fortemente influenciada pelo construtivismo piagetiano, foi um dos primeiros autores a falar, no final da década de 60, da importância do conhecimento prévio para a leitura. Em 1967, seu artigo "*Reading: a psycholinguistic guessing game*" publicado em uma revista especializada no estudo da leitura causou grande interesse e polêmica. **Leia** o capítulo "*Os Processos de Leitura e Escrita*" escrito por esse autor no livro organizado por Ferreira e Palácio (1989) "*O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento*" e, se quiser estudá-lo, faça uma síntese das suas ideias.

Você também pode encontrar uma síntese das ideias desse autor por ele mesmo no livro "*Introdução à linguagem integral*" (1997) e também em um capítulo do livro "*Vygotsky e a educação*" organizado por Luis Moll, ambos da Artmed.

Goodman (1969; 1989; 1997) diz que aprender a ler é algo que começa com o desenvolvimento do sentido das funções da linguagem escrita. Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para realizar essa busca.

[...] aprender a ler implica o desenvolvimento de estratégias para obter sentido do texto. Implica o desenvolvimento de esquemas acerca da informação que é representada nos textos. Isto somente pode ocorrer se os leitores principiantes estiverem respondendo a textos significativos que se mostram interessantes e têm sentido para eles (p. 21).

Dessa forma, o autor refere-se à necessidade de buscarmos textos que sejam relevantes, que tenham valor de uso na comunidade, que sejam reconhecidos como uma informação importante no contexto do aluno, que sejam parte da cultura e possam ser aplicados no seu contexto ou em outros, vistos como importantes para suas vidas.

O argumento de Goodman (1969; 1989; 1997) para defender seu ponto de vista, de forma muito semelhante a Smith (1995), é que, no sistema alfabético, as relações entre as formas de linguagem oral e escrita não são de simples correspondência grafema-fonema. Implicam, outrossim, relações complexas entre padrões de som e de ortografia.

Ainda nessa mesma linha de raciocínio, mas de maneira ainda mais radical do que Goodman (1969; 1989; 1997) e Smith (1995), Foucambert (1994) afirma que a exploração do texto que recorre aos ouvidos é chamada de decifração e jamais resultará em leitura. Em suas palavras:

[...] se a escrita é explorada com os olhos ou com os ouvidos não se chega aos mesmos resultados. Apenas a estratégia de exploração com os olhos é chamada de leitura. Para ele, “a exploração do texto que recorre aos ouvidos é chamada de decifração [...], e isso jamais desembocará, porém, no saber ler” (p. 109).

As concepções de Goodman (1969; 1989; 1997); Smith (1995) e Foucambert (1994) centram-se, quase exclusivamente, na segunda dimensão da língua escrita defendida por Pontecorvo (1997). Eles não consideram a importância de se focalizar os aspectos técnicos da decifração, tais como análise fonológica, regras ortográficas, como assuntos relevantes a serem considerados no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Para Goodman, o aprendiz deve inferir ou descobrir esses a partir do texto. Por sua vez, Foucambert, de forma mais contundente ainda, considera que lançar mão de aspectos fonológicos para alfabetizar seria mesmo prejudicial para formar o leitor.

É possível concordar com Foucambert (1994), quando este afirma que “o hábito de olhar a escrita recorrendo aos ouvidos é parasitário da procura de sentido com os olhos...” (1994, p.109). Sem dúvida, esse é um objetivo, amplamente aceito, da automatização do processo de decodificação e, certamente, é o sentido que se pode depreender da seguinte descrição feita por Luria (1970) de um processo competente de leitura:

O leitor experiente deixa de extrair letras e sílabas individuais. Ele aprende a reconhecer palavras como ‘indivíduos’ (unidades); as palavras são transformadas em ideogramas visuais. O reconhecimento do significado da palavra pode ocorrer sem referência a sua estrutura fonológica [...]. Com base nisso ele adivinha o sentido da palavra como um todo. Nesse processo o contexto da palavra o ajuda enormemente. Em certos casos o contexto pode ser tal que o número de traços distintivos necessários, na própria palavra, para um reconhecimento preciso pode ser reduzido a quase zero. (LURIA, 1970; tradução de KATO, 1986, p. 63).

Luria refere-se aqui ao leitor experiente, sem considerações a respeito do processo de aquisição e ensino da língua escrita. Fica claro que ele deixa a estrutura fonológica como uma possibilidade à qual o leitor pode recorrer, ou não, para obter o significado. Uma visão que encontra forte apoio empírico em muitos estudos e demonstra que no início da aprendizagem da leitura essa tradução “grafema-fonema” ocorre com muito mais frequência do que acontece com leitores mais experientes (ver MACIEL, 2002).

É baseado em argumento semelhante que Cagliari (1999) defende que o nosso sistema de escrita não é alfabético, mas, alfabético-ortográfico. Ilustramos essa observação lembrando que no português temos, como exemplo, o fonema /k/ sendo representado pela letra “c” no contexto ortográfico da palavra casa e por “qu” no contexto ortográfico da palavra pequeno (LEMLE, 1987).

3.4 Leitura silenciosa e oral – fluência e automaticidade

Retomando a concepção de modelo interativo apresentada anteriormente, que se situa entre as posições extremas como as de Gough (1972; 1985) de um lado, e as de Goodman (1989) e Smith (1995), e de Foucambert (1994) de outro, defendemos que na leitura a identificação da palavra pode ser iniciada:

- via codificação do grafema (imagem visual da palavra) e o acesso ao seu significado é obtido diretamente (isto é, direto dos estímulos visuais);
- ou via código fonológico (tradução fonológica da imagem visual), dependendo do grau de familiaridade do leitor com o assunto e a forma de linguagem do texto lido.

Considerando que, segundo a perspectiva cognitiva implícita nessa concepção, a capacidade de processar a informação impressa é limitada pela capacidade de atenção, podemos supor que, até que o processo de decodificação alcance um nível suficiente de automatismo, os processos de compreensão competiriam com os processos mais básicos de percepção visual e auditiva.

Em outras palavras, enquanto a atenção do leitor iniciante está ocupada com estratégias de decodificação (processos ascendentes ou de baixo para cima) sobraría menos espaço na memória para ser utilizado pelas estratégias de compreensão, isto é, por processos mentais de nível superior (processos descendentes ou de cima para baixo), e, portanto, nesse caso, a compreensão do texto lido estaria prejudicada (ver MACIEL, 2002).

⊕ A leitura silenciosa

Decorre da argumentação anterior que quanto maior a rapidez e a automatização em razão da prática e do avanço no aprendizado da leitura no nível de decifração ou decodificação da leitura (processos ascendentes), mais provável deve ser a compreensão do texto lido. Isso porque sobraria mais tempo e espaço na nossa atenção e memória para o processamento de informações de nível superior (processos descendentes).

De acordo com essa teoria, portanto, a rapidez e a fluência na leitura seriam fatores críticos para a compreensão. Em outras palavras, quanto mais fluente a leitura de um texto, maior seria a chance de uma compreensão adequada. Inversamente, quanto mais soletrada ou silabada e menos fluente a decodificação menos se poderia esperar com relação ao processo de significação do texto lido, pois, constata-se que o aluno ocupado com a leitura de letras e sílabas pode empregar tanta energia em etapas elementares do aprendizado da leitura que poderia não dar conta de entender o que está lendo.

Um outro argumento utilizado na defesa da priorização da leitura silenciosa é relativo a aspectos mais afetivos. É muito comum, e bastante compreensível, que os alunos com mais dificuldades, sintam-se acanhados se tiverem que ler “gaguejando” um texto na frente da classe. Por isso é importante, não só desenvolver na turma um clima de confiança em que os alunos saibam que não serão criticados pelos colegas, mas também só usar a leitura em voz alta quando isso fizer realmente sentido, como sugerimos no próximo tópico.

Desse modo, podemos dizer que quando o nosso leitor, ou nosso aprendiz de leitura, jovem ou adulto, já consegue decodificar direto do grafema (palavra), isto é, quando faz isso automaticamente, sua atenção fica livre para ser ocupada com outros níveis de processos mentais superiores, o que vai ter como resultado uma compreensão mais eficiente do material lido. Temos aí uma leitura mais fluente e com melhor apreensão do significado, e nesse caso deveríamos priorizar a leitura silenciosa para alcançar esse objetivo.

Entretanto, a relação entre fluência e compreensão de leitura não é tão direta como essa teoria faz supor. O fato é que encontramos leitores que, a despeito de uma leitura muito silabada, ou escandida, conseguem uma boa compreensão do que estão lendo, enquanto observamos também o contrário: leitores que apesar de uma leitura fluente não conseguem compreender adequadamente o que leem.

⊕ A leitura em voz alta

Até bem pouco tempo, a prática comum em nossas salas de aula de primeiras letras, seja de crianças seja de adultos, era a da leitura em voz alta. Do primeiro ano até pelo menos o quinto ano (antiga quarta série) do ensino fundamental, a aula de leitura costumava resumir-se à “tomada da lição”. Esta ocorria geralmente em dois formatos: em um deles, a professora aproveitava enquanto a classe fazia um exercício escrito e chamava os alunos, um a um, para que lessem em voz alta um trecho de uma “lição” do livro didático básico, previamente marcado. Outro

formato era ir indicando os alunos, um a um, em ordem predeterminada ou não, para cada um ir tomando o seu turno de leitura oral da lição, fazendo o aluno ler para toda a classe.

Ainda hoje, observa-se que em geral, os professores valorizam muito a habilidade de o aluno ler fluentemente em voz alta, com cadência e ritmo e tendem a considerar esse como o principal indicador de bom leitor, em detrimento da compreensão do significado. O que muitas vezes decorre dessa forma de “tomar a lição” que ocorria largamente no passado e sabemos que hoje ainda ocorre em alguns contextos, é que aqueles alunos que ainda estão numa fase muito inicial de “decifração”, aqueles que ainda leem de uma forma muito escandida, isto é, silabada, podem se sentir envergonhados e rebaixados em sua autoestima.

Contudo, estudos sobre o processo de internalização da leitura sugerem, contrariando a visão defendida por Foucambert (1994), que a leitura silenciosa é mais complexa para leitores principiantes do que a leitura oral. Considerando que, nessa fase, a taxa de rapidez de leitura oral está à frente da de leitura silenciosa, tem sido argumentado que nesse momento, o leitor/aprendiz utiliza justamente o som de sua própria voz (*feedback* fonológico) como um processo compensatório para manter a sua atenção e memória imediatas necessárias ao processamento linguístico no texto que está lendo.

Como vemos, o valor atribuído aos benefícios da leitura oral tem sido contraditório. Alguns trabalhos têm destacado a importância da leitura em voz alta para a formação do leitor. Pensamos que, entre os direitos do leitor está o direito de ler e ouvir narrativas em voz alta, trazendo a oralidade como enfoque. A questão é que, nos dois formatos de leitura oral, apresentados anteriormente, a prática da leitura ocorre em uma forma descontextualizada, cujo foco reflete uma concepção de leitura apenas como uma habilidade motora.

O sentido do que reivindicamos como necessário se refere à criação de situações em que os alunos possam ter experiências enriquecedoras com textos bem escritos e com os diferentes gêneros por meio da leitura teatralizada como a declamação de poesias, o jogral, a oratória, a leitura de notícias à moda radiofônica ou televisiva.

A esse respeito nos diz Kleiman:

Diferente é a leitura em voz alta que tem por objetivo a apreciação estética da linguagem. Uma professora que conhecemos desenvolveu uma aula com leitura em voz alta em jogral, com tal objetivo, utilizando o poema “Enchente” de Cecília Meireles. (KLEIMAN, 2000, p. 22, grifo nosso).

Procure e leia (na forma impressa ou on-line) o poema “Enchente” de Cecília Meireles. Você poderá perceber a beleza da aliteração.

Nesse poema Cecília Meireles brinca com o som da chuva. Kleiman (2000) nos diz em seguida que possivelmente esse poema se transformaria num reposi-

tório de dígrafos e seria banalizado mediante um enfoque puramente ortográfico. Ela nos dá um exemplo de como uma professora que ela conhecia usou esse poema com seus alunos de 8ª série:

[...] após perceberem na interação, mediante as perguntas da professora, a beleza da aliteração dos sons que têm uma função onomatopéica, pois lembram os sons da chuva, bem como sua força evocativa da experiência pessoal com dias de chuva, engajaram-se entusiasticamente na leitura do poema em jogral e conseguiram, nas suas leituras, perceber e fazer perceber a beleza da linguagem. (p. 22 e 23 – grifos nossos).

Trazemos esse exemplo aqui para chamar atenção sobre os aspectos que podem estar sendo explorados em um poema como esse. Com alunos que estejam ainda nesse primeiro nível de alfabetização, é provável que ainda não seja possível trabalhar com jogral como fez essa professora. Uma forma viável pode ser trazer o poema em um cartaz, com letras grandes e ler para eles de forma bem animada, marcando bem os aspectos da rima. Depois conversar sobre o tema da enchente, explorar coletivamente a beleza que ele encerra e depois destacar uma ou mais palavras para a leitura, realizando os processos de análise e síntese que já conhecemos.

4 A contribuição das ideias construtivistas para a alfabetização e o letramento

Como já apontamos anteriormente, se examinamos as ideias de autores como Goodman (1997) e Smith (1995), podemos perceber a influência das ideias construtivistas, na medida em que esses autores defendem que o leitor, mesmo o iniciante, está ativamente buscando e predizendo o significado do que lê.

Entretanto, o construtivismo piagetiano vem influenciar o estudo e a prática da alfabetização no Brasil, de forma mais expressiva, no início da década de 1980, principalmente com a divulgação dos trabalhos de autores como, Carraher e Rego (1981), Ferreiro e Teberosky (1985) e Ferreiro (1986).

Como já foi abordado em outras unidades deste curso, duas ideias básicas do construtivismo são importantes de destacar. A primeira delas é ver o sujeito humano como um ser ativo e que dispõe de uma competência cognitiva que lhe permite ser construtor do seu próprio conhecimento. Essa ideia implica no reconhecimento de que a criança e também o adulto analfabeto, antes de entrar para a escola, dispõem já de um saber sobre a escrita, construído ativamente por meio de sua participação social em uma sociedade letrada. A valorização e o resgate desse saber passam a ser vistos como fundamentais para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Outra ideia básica trazida por esse enfoque foi a noção da importância do contexto para a aprendizagem, pois, pensar sobre a leitura e a escrita no abstrato não tem sentido. Só é possível compreender os processos envolvidos na aprendizagem e na utilização da leitura e da escrita quando essa experiência é observada a partir de contextos específicos e significativos.

Dentro de uma abordagem psicogenética, Ferreiro e Teberosky (1985) exploram a gênese do desenvolvimento da escrita na criança considerando sua relação com os estágios cognitivos piagetianos. A partir de produções espontâneas de textos, essas autoras consideram que a apropriação da leitura e da escrita como objeto conceitual se processa em torno de três grandes períodos, no interior dos quais cabem múltiplas subdivisões, podendo ser assim enunciados:

- ⊕ Nível pré-silábico – nesse nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita. Se essa forma básica é a escrita de imprensa, teremos grafismos separados entre si, compostos de linhas retas e curvas ou da combinação de ambas. Se a forma básica é a cursiva, teremos grafismos ligados entre si por uma linha ondulada, formada por curvas fechadas ou semifechadas. A escrita é alheia a qualquer tipo de correspondência entre grafias e sons.
- ⊕ Nível silábico – a leitura da própria escrita, que até então era global e não analisável, começa a mudar. A criança passa agora a fazer tentativas no sentido de atribuir “um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita”. Quando descobre que a escrita representa a fala, a criança formula a “hipótese silábica”, que, se por um lado é falsa, é da maior importância evolutiva para a aprendizagem da leitura e da escrita. De acordo com a hipótese silábica, “cada letra corresponde a uma sílaba da palavra”, a criança dá assim, um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.
- ⊕ Nível alfabético – esse nível marca o final da evolução. Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), “aqui” a criança já franqueou a barreira do código: compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores do que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas nas palavras que vai escrever. Restarão agora as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido restrito.

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky têm em comum chamarem atenção para o fato de que, para além da preocupação com os métodos de ensino, é necessário que se observe a criança em seu processo de aquisição da escrita.

Os trabalhos de Terezinha Nunes Carraher (1981) e de Lúcia Rego (1984), de forte influência construtivista, caminham no sentido de identificar fases de leitura. Seus estudos sobre estágios piagetianos de Realismo Nominal relacionados à concepção de leitura e escrita pela criança nos informam que as crianças que ainda se encontram no período que Piaget classifica como pré-operatório, tendem a confundir o nome dos objetos com o tamanho da coisa representada. Assim, por exemplo, o nome escrito “boi” é maior do que o nome “formiga”, porque “o boi é graaande” (CARRAHER; REGO, 1981; REGO, 1984).

Com a publicação em português em 1985 de *Psicogênese da Língua Escrita*, as ideias de Ferreiro e Teberosky (1985) passam a ter uma influência quase hegemônica na investigação da aquisição e desenvolvimento da escrita no Brasil. Surgem também diversos projetos de intervenção pedagógica. Alguns desses projetos de

inspiração construtivista alcançam reconhecido sucesso, como o GEEMPA – Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação – em Porto Alegre, coordenado por Esther Pillar Grossi (1995), o qual se propõe a construir uma proposta didática integrada para a alfabetização de crianças de periferias urbanas.

Do ponto de vista institucional, a década de 1990 foi fortemente marcada pelas abordagens pedagógicas construtivistas do processo de alfabetização escolar, embora, como observa Azevedo (1994), tenhamos de falar no plural, considerando a variedade de propostas experimentadas em diversos Estados (São Paulo, Paraná, Rio Grande do Sul...). Também nessa década o mercado editorial parece ter descoberto a popularização do construtivismo, como se pode deduzir da quantidade de publicações dirigidas ao professor nesse período, entre as quais destacamos uma coleção de seis volumes de autoria da própria Éster Pilar Grossi: *Escolas infantis, leitura e escrita* (1995), fruto da sua experiência à frente do GEEMPA.

É também em meados da década de 1990 que essa abordagem começou a sofrer muitos questionamentos, por exemplo, Marques (1994); Azevedo (1994); Bajard (1992, 1999). Dirigindo-se especificamente ao trabalho de Ferreiro, tanto Marques como Azevedo buscam explicações para o fato de que, a despeito de intervenções pedagógicas construtivistas de boa qualidade, uma categoria residual de crianças permanecem pré-silábicas durante todo um ano letivo. Mesmo sem terem experimentado ainda o fardo do fracasso escolar, essas crianças terminam a classe inicial do ensino básico sem conseguir “franquear a barreira do código”. Sem pretender encontrar respostas, Azevedo levanta ainda questões a respeito do tipo de leitor que os programas de alfabetização construtivistas têm conseguido formar:

[...] o mero ledor, decifrador de textos, ou o verdadeiro leitor, capaz de desenvolver a competência para extrair significado das linhas e entrelinhas de um texto, capaz de sentir o prazer da leitura e de desenvolver o hábito de ler? (AZEVEDO, 1994, p.45).

Já Bajard (1992), num texto que tem o duplo objetivo de discutir a necessidade de que se distinga com clareza a tarefa da pesquisa da tarefa pedagógica e de alertar para a ausência de material escrito, mais especificamente de livros, nas escolas públicas brasileiras, analisa em profundidade o lugar da leitura nas abordagens construtivistas, especialmente na psicogênese ferreriana.

Sem deixar de reconhecer as importantes contribuições de Ferreiro ao estudo dos processos de aquisição da escrita, Bajard (1992) chama atenção para o fato de que essa autora, em um primeiro momento, de fato rejeita a dissociação entre leitura e escrita, uma vez que para ela o objetivo do ensino da linguagem escrita é a “compreensão do modo de construção de um sistema de representação” (FERREIRO, 1985, cit. por BAJARD, 1992. p. 38).

Entretanto, ao privilegiar a produção de texto como a via mais segura para a observação do saber do aluno, na medida em que esta é uma ação que, diferentemente da leitura, produz resultados mais concretamente observáveis, “exclui-se [nessa abordagem] o acesso à construção do sistema (de escrita) pela via da interpretação, a via da leitura” (BAJARD, op. cit. p.38).

Embora consideremos a apropriação das ideias teóricas construtivistas um avanço para o conhecimento e para a prática pedagógica da alfabetização, na medida em que chamou atenção para a importância de considerarmos o conhecimento prévio do aprendiz sobre a escrita e de nos fazer reavaliar a questão do “erro”, não podemos deixar de considerar que um problema na forma dessa apropriação foi ter descuidado da formação do leitor.

Examinando-se os programas institucionais de orientação construtivistas que foram implantados em vários pontos do país na década passada, observamos que esses ajudaram a reforçar uma atitude de subvalorização da leitura do texto escrito e mais especificamente do livro. Desse modo, uma consequência coerente com essa observação é a constatação da ausência, ou subutilização, de livros nas nossas escolas.

5 A leitura e escrita como um produto das interações sociais: desenvolvimentos das abordagens socioculturais

Como vimos nas seções anteriores, a leitura e a escrita foram abordadas por muitos anos em termos da estrutura de textos e do desempenho do aprendiz, descrito em termos de suas habilidades para manipular as unidades da linguagem escrita, incluindo letras, palavras, sentenças e parágrafos. Principalmente a partir da década de 1980, pesquisadores e educadores têm investigado os processos cognitivos, buscando compreender as estratégias envolvidas na compreensão e na escrita de textos.

Paralelamente, nesse mesmo período, observa-se a retomada por algumas correntes da Psicologia das dimensões culturais e sócio-históricas da cognição humana. Começa, então, a registrar-se grande interesse por trabalhos formulados pela Antropologia Cultural, por historiadores e pelo método de investigação etnográfico utilizado nesse campo de estudos. Essa tendência toma grande impulso a partir da divulgação, no final da década de 1970, dos trabalhos de Vygotsky (1984) e de seus discípulos e colaboradores, especialmente de Luria, que haviam desenvolvido, no final da década de 1920, um importante trabalho sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem escrita na criança. É ainda Luria quem vai a campo, no início dos anos 1930, mais especificamente em 1931 e 1932, para realizar um projeto pensado por ambos sobre o desenvolvimento cognitivo de adultos, o qual tem grande importância sobre as implicações da alfabetização para o desenvolvimento humano.

A publicação no Brasil do livro *A formação social da mente* em 1984 – a partir da versão para o inglês publicada em 1978 com o título “*Mind in society*” – ocorre quase paralelamente à da obra de Emília Ferreiro *Psicogênese da língua escrita*.

No capítulo 8 desse livro, Vygotsky inicia seu texto dizendo,

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal. (p. 119).

Nesse capítulo encontram-se as principais ideias de Vygotsky (1984) sobre alfabetização, publicadas em russo em uma coletânea de artigos em 1935, já após a sua morte. Luria apresenta um relato mais minucioso dessas ideias e dados empíricos em um capítulo sobre a aquisição da escrita na criança, em livro publicado no Brasil em 1988.

Vygotsky (1984) argumentou que o ensino da escrita deveria ser organizado de tal forma que ler e escrever se mostrassem necessários para alguma coisa. Deveria ser algo de que se necessitasse e que fosse relevante para a vida. Ele lamenta “a contradição que existe no ensino da escrita”. Para ele, tal contradição é, em geral, reduzida a uma questão motora, em detrimento do fato de ser uma atividade cultural complexa. Suas críticas são aplicáveis a muitas escolas e outros espaços de aprender onde a escrita continua a ser ensinada apenas como um conjunto de habilidades mecânicas e técnicas, resultando em uma visão limitada e restrita da língua escrita, desligada de suas necessidades e interesses.

Como aponta Oliveira (1995), as concepções de Vygotsky e Luria podem ser consideradas uma mesma “abordagem sobre alfabetização, na medida em que esses dois autores trabalharam sobre esse tema a partir de um mesmo corpo teórico e empírico” (p.64).

A semelhança das proposições feitas por Luria e Vygotsky sobre a alfabetização de crianças e aquelas feitas por Ferreiro quase 50 anos depois, têm sido debatidas por vários autores. Você poderá apropriar-se dessa discussão por meio dos trabalhos de Rocco (1990) e de Oliveira (1995).

Voltando a focalizar nossa atenção no principal objetivo desse tópico, qual seja, situar as principais contribuições da abordagem sociocultural para o estudo do processo de aquisição e desenvolvimento da língua escrita, apontamos duas formulações teóricas distintas, mas intimamente relacionadas, dessa abordagem que entendemos fundamentais:

- a linguagem escrita é uma prática histórico-cultural cuja função tem de ser resgatada na visão de mundo do indivíduo;
- o outro social desempenha um papel de fundamental importância nesse processo de constituição do sujeito da linguagem.

Como você já tem conhecimento, o principal conceito proposto por Vygotsky no sentido de permitir entender como se dá esse processo de mediação do outro é o de zona proximal de desenvolvimento (ZPD).

O processo educacional deve dirigir-se, portanto, para a ZPD, devendo o educador ser sensível ao espaço dessa zona, podendo assim estimular e dirigir o interesse e ação do aluno para objetivos desejados. Isso significa dizer que a promoção da ação do aluno deve estar inserida dentro da ZPD. O aluno, por sua vez, pode aceitar essa direção ou então, mover-se para outro objetivo dentro do seu espaço de liberdade. Isso pode levar o professor a tentar conseguir que o aluno volte para o objetivo anterior, o que pode implicar estreitar os limites desse seu espaço de ação.

6 Concluindo: a investigação da leitura e da escrita como prática social

Muitos estudos têm sido realizados a partir da abordagem sociocultural, ou de suas múltiplas versões, no sentido de contribuir para a construção teórica e metodológica do estudo dos processos co-constitutivos das interações professor-aluno e aluno-aluno. A co-construção da linguagem e da linguagem escrita como práticas socioculturais, as relações de confiança que se estabelecem na relação educativa são alguns dos assuntos que têm merecido particular atenção, sendo muitos deles já citados ao longo deste texto.

De maior interesse para o presente estudo são as investigações voltadas para questões relativas à aquisição e ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Colete Daiutte (1993) organizou uma coletânea de estudos que têm como foco o desenvolvimento do letramento por meio das interações sociais. No livro *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*, organizado por Luis Moll e publicado no Brasil em 1996, são apresentados vários estudos que têm como objetivo relatar projetos que visam contribuir para a compreensão das ideias básicas dessa abordagem e elaboração de métodos capazes de captar os processos de mediação constitutivos do desenvolvimento, especificamente no contexto de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Entre os estudos que têm sido realizados no Brasil por vários autores, nessa perspectiva, destacamos: Kleiman (2003); Maciel (1999, 2004), Oliveira (2002) Ribeiro (2002) Rojo (1994) Smolka (1999); Smolka e Góes (1996).

O que se torna cada vez mais evidente nesses trabalhos é que o contexto sociocultural em que ocorre o letramento desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Além disso, compreende-se hoje que o letramento não é um mero instrumento de comunicação, mas uma das condições essenciais para formar o cidadão; o objetivo da alfabetização é formar um leitor/escritor competente.

Referências

- AZEVEDO, M. A. Para a construção de uma teoria crítica em alfabetização escolar. In: AZEVEDO, M. A.; MARQUES, M. L. (Org.) *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BAJARD, E. Afinal onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*. [S.l. : s.n.], 83, nov. 1992. p. 29-41.
- _____. *Ler e Dizer: compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1999.
- BRASIL. Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura. Relatório Final do Grupo de Trabalho: *Alfabetização infantil: os novos caminhos*. Brasília: Gráfica Câmara, 2003.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem o bá, bé, bi, bó, bu*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CARRAHER, T. N.; REGO, A. L. O realismo nominal como obstáculo na aprendizagem da leitura. *Cadernos de Pesquisa*, [S.l.: s.n.], 39, 1981. p. 3-10.
- CUPOLILLO, M. V. *Os entrelaces dos cachinhos de Gabriela: uma visão histórico cultural dos processos de subjetivação*. Goiânia: Alternativa, 2004.
- DAIUTTE, C. *The development of literacy trough social interaction*. New directions for child development. [S.l.: s. n.], 61 (Fall), 1993.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da Língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- _____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GOODMAN, K. Analyses of oral reading miscue analyses: Applied psycholinguistics. *Reading Research Quarterly*. [S.l.: s.n.] 5(1), 1969. pp. 9-30.
- _____. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. *Os processo de leitura e escrita: Novas perspectivas*. Porto Alegre, Artmed, 1989.
- _____. *Introdução à linguagem integral*. Porto Alegre, Artmed, 1997.
- GOUGH, P. B. One second of reading. In: KAVANAGH, J. F.; MATTINGLY, I. G. (orgs). *Language by ear and by eye*. Cambridge: MIT Press, 1972, p. 353-378.

_____. One second of reading. In: SINGER H.; RUDELL, R. B. *Theoretical model and processes of reading*. Newark Delaware: Internacional Reading Association, 1985, p.661-686.

GROSSI, E. P. *Escolas infantis leitura e escrita*. [S.l.: s. n.], v. 6, 1995.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. Campinas: Pontes, 9. ed. 2000. _____. (Org.). ***Os Significados do Letramento. Novas perspectivas sobre a prática social da escrita***. 6. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

LEMLE, M. *Guia Teórico do Alfabetizador*. São Paulo: Ática, 1987.

LURIA, A. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

MACIEL; D. Fluência na leitura e compreensão de histórias: uma relação em discussão: *Estudos* [S.l.:s.n.], (29), n. 3 UCG, 2002. p. 817-832.

_____. A co-construção da subjetividade no processo de aquisição da leitura e escrita. In: M. G. Torres da Paz e A. Tamayo. *Escola, trabalho e saúde*. Brasília: EDUnB, 1999. p. 41-70.

_____. Psicologia da leitura e da escrita. *Fundamentos teóricos e metodológicos da leitura e da escrita*. Brasília: CEAD/UnB, v.1, 2004. p. 01-107.

MARQUES, M. L. Quando as crianças permanecem pré-silábicas: uma busca de explicações. In: AZEVEDO, M. S.; MARQUES, M. L. (Org.). *Alfabetização Hoje*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 31-50.

MOLL, L. *Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidade de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.) *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V.M (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

REGO, L. L. B. Aprender a ler: uma conquista da criança ou resultado de um treinamento? In: SEMINÁRIO APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR, 1984, Brasília. *Anais...* Brasília: INEP, 1984. p. 103-126.

RIBEIRO, V. M. (Org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. São Paulo: ALB; Ação Educativa e Mercado das Letras, 2002.

ROCCO, M T. F. *Acesso ao mundo da escrita: os caminhos paralelos de Luria e Ferreiro*. Cadernos de Pesquisa, 75, 1990. p. 25-33.

SMITH, F. *Understanding Reading*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 5 ed. 1994.

_____. *Compreendendo a leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. Campinas: Cortez, 1999.

SMOLKA, A. L. B.; GOES, M. C. R. *A linguagem e o outro no contexto escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papyrus, 1996.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

Capítulo 5

A pessoa com paralisia cerebral na escola

Ingrid Lapa De Camillis Gil

Paulo França Santos

Silviane Barbato

Apresentação

Este capítulo pretende propiciar reflexões, discutir possibilidades e caminhos para o fazer pedagógico considerando a criança com Paralisia Cerebral em sua sala de aula. O que esperar e observar, em termos de comunicação e linguagem? Como intervir no processo de aprendizagem e desenvolvimento de uma criança com Paralisia Cerebral? Essas são as questões centrais deste capítulo.

1 Abrindo o diálogo

Você já conhece uma criança com Paralisia Cerebral ou já ouviu falar sobre essa patologia? Você já se viu em uma das situações abaixo descritas?

Situação 1

A coordenação pedagógica informa que uma criança com necessidades educativas especiais está sendo incluída em sua sala de aula e você, a fim de melhor se preparar, solicita mais esclarecimentos sobre o que ela “tem”. A coordenadora busca o laudo médico e explica conforme as informações que possui: “A criança tem uma Paralisia Cerebral do tipo hemiplegia espástica à esquerda.”

Conhecer as condições de desenvolvimento de um novo aluno é de fundamental importância para o educador. Na maioria das vezes, o laudo médico não nos informa diretamente como a criança se locomove, alimenta-se ou comunica-se. Por esse motivo, é imprescindível buscar informações sobre a patologia, assim como refletir sobre a nossa ação pedagógica e aproximá-la das possibilidades da criança. Discorreremos, sucintamente, sobre a Paralisia Cerebral.

A Paralisia Cerebral foi definida por Bax, em 1964, como uma desordem do movimento e da postura devido a uma lesão não-progressiva do cérebro em desenvolvimento ou decorrente de uma malformação cerebral. Embora o processo de mielinização do sistema nervoso central ocorra desde o período fetal até a vida adulta, considera-se Paralisia Cerebral a lesão que acomete o cérebro até os dois anos de idade, em virtude de 80% deste processo se constituir neste período de vida.

As causas da Paralisia Cerebral são divididas em três grupos, conforme o período de ocorrência da lesão: *pré-natais* (desordens genéticas, infecções congênitas – citomegalia, toxoplasmose, rubéola ou hipóxia fetal); *perinatais* (complicações durante o parto, prematuridade e hiperbilirrubinemia); ou *pós-natais* (infecções do sistema nervoso central, traumatismo crânio-encefálico ou hipóxia cerebral grave).

Não há um consenso quanto às formas de classificar a Paralisia Cerebral. A Academia Americana de Paralisia Cerebral utiliza a alteração do movimento e distribuição topográfica como critérios para distinguir os tipos de Paralisia Cerebral (BLECK; NAGEL, 1982). Em relação à alteração de movimento, quando se observa o tônus muscular aumentado ou mais rígido, temos o tipo *espástico* que se caracteriza por uma restrição de amplitude nos movimentos e uma dificuldade de se iniciar o movimento. O tipo *atetósico* configura-se pela presença de movimentos involuntários, uma dificuldade em modular ou regular o movimento e contorções nos movimentos intencionais. O tipo *atáxico* envolve a falta de equilíbrio, de posição no espaço e movimento incoordenado. O tipo *misto* constitui-se pela presença de espasticidade e atetose. O tipo espástico ainda é classificado de acordo com a distribuição topográfica dessas alterações: *monoplegia* para um membro afetado; *hemiplegia* para perna e braço direitos ou esquerdos; *diplegia* a um maior envolvimento de ambas as pernas do que nos braços; a *triplegia* para pernas e um dos braços; e, a *tetraplegia* ao acometimento de braços, pernas, tronco e cabeça.

A Paralisia Cerebral ainda é analisada em termos de gravidade: leve, moderada ou grave. Quando as alterações no movimento não limitam as atividades cotidianas, a Paralisia Cerebral é considerada leve. Dificuldades na execução dessas atividades e possível necessidade de auxílio de terceiros define a Paralisia Cerebral moderada. O tipo grave está associado à dependência de terceiros para a realização de tais atividades (NELSON; SWAIMAN; RUSSMAN, 1994, p. 472).

O distúrbio motor, principal característica da Paralisia Cerebral, pode estar associado a envolvimento cognitivo e neuropsicológico (atenção, memória, planejamento de ação mental, resolução de problemas e processos de abstração ou generalização), distúrbios na fala (anartria, disartria) e na alimentação (mastigação, deglutição, refluxo gastroesofágico, disfagia), convulsões e/ou alterações sensoriais (visuais ou auditivas) (AICARDI, 1998; BLECK NAGEL, 1982).

A literatura aponta que as dificuldades cognitivas, nos mais variados graus, acometem a metade dos casos de Paralisia Cerebral e que a deficiência mental é mais comum nas crianças com espasticidade do que naquelas que apresentam movimentação involuntária (NELSON; SWAIMAN; RUSSMAN, 1994). Outras crianças podem enfrentar dificuldades de aprendizagem e apresentar alterações perceptuais. É importante destacar que não há uma relação direta entre envolvimento motor e cognitivo, pois crianças com hemiplegia podem manifestar expressiva dificuldade na aprendizagem, enquanto crianças com incapacidade física grave podem apresentar um desenvolvimento cognitivo compatível com a faixa etária (SILVA, 1997; COGHER, 1992).

Observe-se que a lesão cerebral é de caráter irreversível. Todavia, há processos de reabilitação que promovem adaptações e intervenções cuja finalidade é

favorecer o desenvolvimento de suas potencialidades e minimizar as dificuldades apresentadas pela pessoa com Paralisia Cerebral. Ou seja, desenvolver o mais alto grau possível de expressão, autonomia, independência e participação nas atividades sociais (BRAGA; CAMPOS da PAZ, 2006, 2008).

2 Dialogando sobre a inclusão da criança com Paralisia Cerebral

A criança com Paralisia Cerebral apresenta anormalidades no tônus, na postura e movimento, que modificam suas habilidades de experienciar, explorar e interagir no mundo. Atividades como apontar ou pegar objetos, desenhar ou pintar, escrever ou falar, deslocar-se no espaço podem ser realizadas de um modo singular ou de difícil execução para essas crianças devido às suas alterações na amplitude dos movimentos ou não coordenação dos mesmos.

Após conhecer a patologia e como ela se manifesta na criança, o que quer dizer observar como ela se locomove, comunica-se, permanece na posição sentada, pega e manipula objetos, é preciso adaptar as atividades pedagógicas às suas possibilidades, o que implica refletir sobre ambas desde o planejamento. Em outras palavras, pensar em atividades que a criança possa realizar do modo mais integrado e próximo possível dos outros alunos e que atendam os objetivos. No início, isso pode parecer complexo, mas com a observação e avaliação crítica da dinâmica entre o planejar e o fazer, em pouco tempo, o educador começa a se sentir mais seguro e satisfeito com sua ação pedagógica.

Primeiramente, vamos abordar algumas questões sobre a comunicação e a linguagem na Paralisia Cerebral e, em seguida, refletir sobre algumas situações possíveis.

As alterações na comunicação e linguagem que a criança com Paralisia Cerebral pode apresentar costumam ser divididas em problemas motores de expressão e em problemas na aquisição da linguagem (PUYUELO, 2001). Esses problemas podem se apresentar de modo isolado ou não, sendo a tetraplegia, a forma de paralisia cerebral que apresenta maior incidência de alterações de linguagem associadas.

Os problemas motores decorrentes da Paralisia Cerebral que mais interferem na comunicação estão relacionados à emissão vocal. As alterações na postura, no controle dos movimentos do maxilar, lábios e língua, e na respiração implicam dificuldades na fonação, articulação e prosódia. Note-se que não são somente os órgãos fonoarticulatórios e fonorespiratórios que participam da emissão de voz, pois o corpo como um todo também toma parte. Assim, as dificuldades no controle da cabeça, tronco e membros também interferem na expressão oral. Além disso, a alteração nos movimentos pode prejudicar outras formas de comunicação como a emissão de gestos ou a escrita manual.

A desordem motora mais comumente encontrada na Paralisia Cerebral é a disartria. Tal dificuldade na incoordenação de movimentos dos músculos manifesta-se em graus de leve a grave (COGHER, 1992). A disartria interfere na emissão de sons voluntários e no controle da ritmicidade da fala, limitações que levam

a criança a apresentar dificuldades para coordenar movimentos finos, sequenciados e rápidos exigidos para a expressão oral. Desta forma, a sua fala pode se apresentar mais lentificada, ou parecer “enrolada” quando fala mais rápido, ou ainda ser ininteligível.

A linguagem é um sistema funcional cerebral e simbólico hierarquizado e integrado que envolve diversas habilidades, como articulatórias, auditivas, cognitivas, neuropsicológicas, fonológicas, léxicas, semânticas, sintáticas e pragmáticas. Lesões no cérebro podem levar a limitações na capacidade de produção oral, uso de gestos sociais, habilidades simbólicas ou linguísticas do sujeito, ou ainda implicar alterações sensoriais, cognitivas e neuropsicológicas, em graus que variam de leve a grave.

Em relação ao desenvolvimento da linguagem na Paralisia Cerebral, observam-se alterações nos aspectos morfossintático e pragmático. O transtorno motor remete a uma redução do discurso devido ao desgaste energético envolvido na comunicação e, por sua vez, conduz a uma restrição vocabular ou ao uso de uma gramática simplificada.

O impacto da deficiência nas relações sociais, as dificuldades de movimento e comunicação interferem no estabelecimento das interações da criança com Paralisia Cerebral, pois remetem a padrões peculiares de comunicação oral e não-oral. O uso da expressão oral em atos comunicativos requer intenção, precisão e tempo real, habilidades que a criança aprende através do jogo vocal e experiência dialógica. No entanto, a criança com Paralisia Cerebral nem sempre consegue emitir respostas comumente esperadas nas interações sociais como vocalizar e falar com exatidão, apontar e pegar com precisão.

A experiência escolar da criança com Paralisia Cerebral varia de acordo com a gravidade da desordem da musculatura oral (COGHER, 1992). Quando a dificuldade é leve, as crianças são capazes de fazer uso da expressão oral, mas podem apresentar dificuldades de inteligibilidade na comunicação de longas sentenças, fato que interfere tanto na compreensão como na regulação do ritmo exato requerido na interação social.

Nas dificuldades moderadas, as crianças não apresentam expressão oral inteligível, e necessitam de alternativas de comunicação para expandir suas possibilidades de expressão. Em geral, elas apresentam sinais compreensíveis para respostas afirmativas ou negativas como, por exemplo, o menear de cabeça ou gestos com a mão, e dificilmente conseguem iniciar o diálogo. Todavia, elas apresentam respostas claras, podendo responder de modo independente às perguntas dos outros parceiros sociais. Porém, não se pode esperar que a comunicação entre pares se estabeleça de forma espontânea: para tal é imprescindível a mediação dos pais ou do professor no estabelecimento inicial da comunicação e manutenção da interação dessa criança com os outros parceiros sociais.

Nas dificuldades graves, os sinais que essas crianças utilizam não são de fácil compreensão. Ademais, o grande esforço requerido para a comunicação leva à perda da motivação para se expressar. De um modo geral, essas crianças preferem parceiros adultos, uma vez que eles têm maior facilidade de interpretar os sinais

emitidos pelas crianças e de pressupor suas intenções comunicativas. Na interação entre pares, frequentemente, essas crianças necessitam de um mediador familiarizado com o seu repertório comunicativo que facilite e promova a comunicação da criança com os outros alunos, por exemplo.

Portanto, é imprescindível conhecer como a criança se comunica e aprender como podemos ajudá-la nesse sentido, pois o processo de ensino-aprendizagem é mediado e se apoia na comunicação entre pessoas. O termo mediação designa os elementos que estabelecem a relação entre as pessoas e dessas com o meio. O sujeito torna seu o que inicialmente foi vivenciado de modo partilhado em uma relação entre, pelo menos, duas pessoas (VIGOTSKI, 1984). Desse modo, procure se informar com os pais sobre como a criança se comunica, não se intimide e aprenda a falar com ela, além de mediar a sua comunicação com os outros alunos. Vamos refletir sobre uma situação prática?

Situação 2

Uma criança com Paralisia Cerebral do tipo diplegia espástica está incluída em sua sala de aula em processo de letramento. Diz o relatório médico que ela é independente nas atividades de vida diária, usa um andador para se locomover e apresenta dificuldade na coordenação motora fina. Você já observou que ela consegue se comunicar por meio da fala com os outros alunos sem dificuldade, embora, às vezes, tenha que repetir para que seja melhor compreendida. É uma criança que escreve manualmente, sua velocidade de escrita é menor do que as outras crianças e apresenta espelhamento constante.

Uma criança que consegue se comunicar de forma independente por meio da fala, em princípio, não terá dificuldades de se expressar e fazer-se compreender por seus colegas na sala de aula. Há uma série de atividades que comumente compõem o planejamento do educador que não precisarão ser modificadas como a exploração e discussão oral de temas. No entanto, se a criança apresenta uma dificuldade na escrita manual, é preciso atentar-se para a forma como as atividades que demandam ou se apoiam nessa habilidade são desenvolvidas. Jogos que envolvam tempo de execução ou a valorização da questão tempo em qualquer atividade colocará essa criança em uma situação desvantajosa. É importante não gerar, sempre que possível, condições diferenciadas. Se vamos propor um jogo, planejemos de modo que todos possam executar. É preciso buscar critérios no planejamento que atendam a todos os alunos.

A questão do espelhamento é, de certo modo, comum nesse tipo de Paralisia Cerebral, em virtude das alterações perceptivas que interferem no desenvolvimento das habilidades viso-espaciais e viso-construtivas. Por vezes, a criança apresenta espelhamento constante, por outras, não consegue traçar letras, embora as nomeie e seja capaz de soletrar palavras. É necessária uma mudança paradigmática para se proporcionar uma real inclusão: a ótica é do potencial em detrimento da falta, o que quer dizer priorizar o desenvolvimento das habilidades mentais em vez da habilidade motora. A forma como a criança vai escrever não deve ser mais valorizada do que o conteúdo e buscam-se alternativas que facilitem a forma. Quando

traçar letras é muito difícil, pode-se fazer uso de uma máquina de escrever ou um computador, se disponível. A avaliação foca-se no conteúdo e não na forma. Uma valorização da forma pode se concretizar sem que se perceba: “– Vamos caprichar na letra para o caderno ficar bem bonito!” ou “– Hoje a sua letra está melhor que ontem. Quanto mais você praticar a escrita, melhor será sua coordenação!”. O que importa é o conteúdo, o desenvolvimento das ideias e a apropriação da morfossintaxe da língua, por exemplo.

Vale ressaltar que as alterações perceptivas também podem interferir na aprendizagem das operações matemáticas. Armar uma operação pode ser difícil por demandar habilidade viso-espacial, o que um caderno quadriculado auxilia muito na maioria das vezes. A ideia é buscar caminhos que facilitem e propiciem a aprendizagem em vez de focar no que é de difícil execução.

Situação 3

Em sua sala de aula, há uma criança com Paralisia Cerebral do tipo coreoatetose que usa cadeira de rodas, não consegue falar nem escrever manualmente, mas possui um computador adaptado. Ela sorri quando você fala com ela, mas você não consegue compreender as suas respostas, assim como os outros alunos. Ela precisa de ajuda para ir ao banheiro, alimentar-se e movimentar sua cadeira de rodas, além de apoio para usar o computador.

Ao longo dos tempos, a capacidade de produção oral da língua esteve diretamente relacionada à crença de um bom potencial cognitivo. Nessa linha de pensamento, se uma criança não era capaz de falar, era porque a criança também apresentava grave deficiência mental ou sensorial. Esse pressuposto não é de todo infundado, na medida em que o desenvolvimento da linguagem está imbricado ao do pensamento (VIGOTSKI, 1993; LURIA, 1987). No entanto, fala difere de linguagem e crianças com lesão cerebral podem apresentar dificuldade na oralização decorrente de um envolvimento motor, associado ou não a um envolvimento cognitivo, o que só se evidencia ao longo do desenvolvimento da criança. As alterações cognitivas graves podem ser percebidas em tenra idade, quando há ausência do choro ou um grande desinteresse pelo ambiente circundante. No entanto, alterações cognitivas mais leves só serão percebidas a partir de um canal efetivo de comunicação com a criança e de dificuldades que ela venha a apresentar durante o processo de desenvolvimento, conforme as demandas sociais. Logo, em um primeiro momento, não se pode relacionar capacidade de fala e pensamento quando nos referimos à Paralisia Cerebral.

Note-se que essas crianças são capazes de ouvir e compreender a linguagem (quando não há envolvimento cognitivo ou auditivo associado) da mesma forma que seus pares sociais, assim como utilizam os mesmos recursos semióticos para a sua expressão, ou seja, signos gestuais, visuais e “palavras”. No entanto, tais crianças vivenciam alterações no jogo dialógico, em virtude de estranhamentos, idiosincrasias e possibilidades de expressão, o que também pressupõe modificações nas formas de negociação de significados e construção do conhecimento (GIL, 2002; 2004).

Crianças com Paralisia Cerebral e acentuada movimentação involuntária na região orofacial apresentam grande dificuldade de produzir e controlar a emissão de sons. Sua fala é pouco funcional e praticamente inteligível. Por esse motivo, o estabelecimento da interação inicial criança-parceiro social sofre grande risco de exibir perdas na compreensão e fluência, tanto pelas próprias possibilidades de expressão da criança, bem como pelo desconhecimento de seus interlocutores acerca das formas para estabelecer contato e diálogo. As respostas que os parceiros sociais buscam, na medida em que tentam interagir com a criança, nem sempre são emitidas pela mesma ou não são emitidas no tempo esperado pelos interlocutores, que ficam sem compreender seus sinais comunicativos.

Dessa forma, o comportamento não-oral dessas crianças, como o sorriso, o direcionamento do olhar, o apontamento e até vocalizações inteligíveis com apoio no contexto, exerce um papel fundamental em sua comunicação (HANZLIK, 1990). As crianças com Paralisia Cerebral podem fazer uso do apontar com o direcionamento do olhar ou com uma parte do corpo sobre a qual possuem melhor controle, como a mão, o pé ou a cabeça. Elas podem utilizar gestos sociais bem como podem exibir gestos diversos dos socialmente convencionados para expressar suas intenções comunicativas como, por exemplo, meneios de cabeça, ou a vocalização de /ã/ para expressar “não”. Por conseguinte, é essencial considerar o uso de gestos em sua comunicação, informar-se com os pais sobre os gestos que a criança utiliza, pois os gestos convencionados no dialeto familiar podem ser partilhados com outros mediadores e facilitarão a comunicação no cotidiano escolar.

O uso da língua por crianças com Paralisia Cerebral de grave envolvimento motor é apoiado no uso que o outro faz da própria linguagem, pois elas apresentam restrições importantes para iniciar o diálogo e formular perguntas para investigar suas curiosidades, por exemplo. Em geral, essas crianças possuem sinais para responder a questões de seus parceiros sociais de modo afirmativo ou negativo. Formulando perguntas fechadas, que culminem em “sim” ou “não” (Você quer ir à piscina? Sim ou não?), a criança poderá responder. No entanto, é preciso conhecer seus sinais comunicativos.

Assim, a qualidade do uso da linguagem pelo outro e o enriquecimento desse ambiente linguístico são veículos da linguagem e do pensamento dessas crianças (GIL, 2004, 2002). Isso quer dizer explorar o tema em questão com detalhes e supostas questões. Destaca-se que as crianças com Paralisia Cerebral, impossibilitadas da expressão oral, percorrem diferentes caminhos no desenvolvimento da linguagem e do pensamento, uma vez que elas fazem uso de formas de expressão diversas e não experienciam a produção oral, que auxilia na percepção dos detalhes distintivos das unidades da língua. Mas, elas apropriam-se da língua, pois suas formas de expressão e compreensão da linguagem perpassam a palavra.

Essas crianças podem necessitar, adicionalmente, de meios suplementares e alternativos de comunicação, que, frequentemente, terminam por constituírem-se em uma forma auxiliar, senão a principal, de expressão ao longo de suas vidas. Os meios suplementares e alternativos de comunicação surgiram da necessidade de familiares e profissionais de reabilitação ou educação em expandir suas possibilidades de comunicação com pessoas que não exibiam fala inteligível em decorrência de um grave envolvimento motor. De um modo geral, esse tipo de comunicação

refere-se a toda forma de comunicação que apoia, complementa, suplementa a fala e a escrita, e que objetiva habilitar ou reabilitar uma pessoa no que concerne à sua capacidade de se comunicar, tornando-a o menos dependente possível em situações comunicativas. Observe-se que tais meios de comunicação não promovem, por si só, a aprendizagem, pois eles apenas medeiam a comunicação de uma pessoa com os parceiros sociais.

Os sistemas alternativos de comunicação fazem uso de convenções de sinais específicos, desenhos, símbolos e tábuas de letras para compartilhar desejos, pensamentos e interesses. Mais recentemente, a aplicação das inovações tecnológicas modernas, particularmente aquelas da área de informática, tem possibilitado o desenvolvimento de novos instrumentos e sistemas de comunicação, amplia ainda o acesso às práticas sociais de pessoas com dificuldades da fala, proporcionando-lhes, conseqüentemente, mudanças significativas em sua qualidade de vida ao assegurar-lhes maior independência social por viabilizar uma ação mais autônoma no ambiente e o desenvolvimento de estruturas complexas de pensamento.

Em linhas gerais, esses sistemas consistem no uso integrado de símbolos, recursos e técnicas. Símbolos para representar o objeto ou o evento; recursos para a disponibilização deles; técnicas que vão permitir selecioná-los (BASIL, 2001; GILL, 1997).

Há símbolos que não necessitam de ajuda externa e prescindem de apoio externo como são os gestos e os atos de apontar ou vocalizar. Há símbolos que se apoiam em auxílio externo como miniaturas, fotografias, símbolos gráficos, letras ou palavras. Os recursos se referem à forma de apresentação dos símbolos e dizem respeito à forma de organizá-los e disponibilizá-los para que a criança possa comunicar-se. São recursos as pranchas de símbolos, as tábuas de letras, os álbuns de fotografias e os livros de comunicação, assim como os aparelhos comunicadores, como os computadores e outros tipos de sistemas de informática. Já as técnicas dizem respeito ao modo de seleção dos símbolos e são respostas à pergunta: “Como vou mostrar o símbolo que desejo?”. Para tal, a criança pode utilizar o ato físico de apontar, de dirigir o olhar ou de gesticular “sim” ou “não”. Quando tais atos não são possíveis, devido à condição motora da criança, utilizam-se outros recursos que podem ser ativados pela parte do corpo que a criança é capaz de controlar. Há uma diversidade de dispositivos de acionamento, os quais são selecionados de acordo com as possibilidades de movimento da criança. Ainda com relação às técnicas, incluem-se os modos de escaneamento dos símbolos, que pode ser automático, semidirigido ou autodirigido pela criança, de acordo com sua amplitude e coordenação de movimento.

Especial interesse para o desenvolvimento da linguagem de uma criança são os símbolos gráficos. Tais símbolos são representações icônicas que envolvem percepção visual e que estão relacionadas com o significado e não com os sons da nossa língua, como ocorre com a palavra. Esses símbolos variam quanto à iconicidade. Alguns exibem alta transparência, enquanto outros não; alguns exigem elevado grau de abstração, outros não. A escolha dos símbolos gráficos deve considerar seu grau de iconicidade, no que se refere à representação de um objeto ou evento, o comportamento cognitivo e neuropsicológico da criança, e às suas necessidades de comunicação.

Há vários sistemas de símbolos gráficos desenvolvidos com o intuito de representar objetos, ações, pessoas, frases sociais, sentimentos, locais, entre outros, que dificilmente são encontrados em revistas ou que necessitariam ser fotografados. Dentre eles, os mais conhecidos são os sistemas *Minspeak*, *Picsyms*, *Rebus*, *Picture Communication Symbols (PCS)*, *Pictogram Ideogram Communication Symbols (PIC)* e *Blissymbols*.

Os *Blissymbols* foram desenvolvidos por Charles Bliss, em 1949, com a finalidade de criar um sistema internacional gráfico de comunicação. Inspirado na escrita chinesa, que é ideográfica. Esse sistema contempla símbolos pictográficos e ideográficos. A combinação de dois tipos de símbolos permite criar símbolos de significados adicionais.

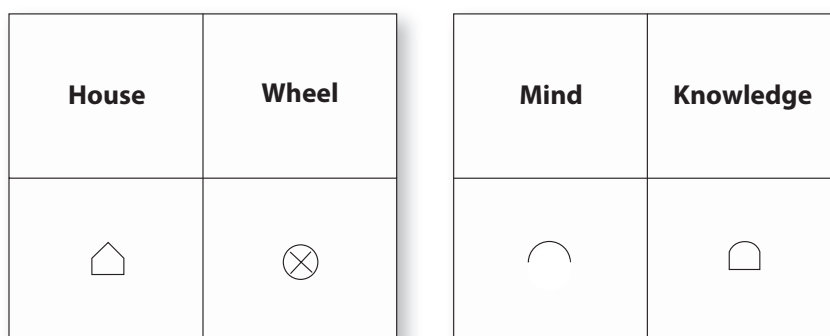


Figura 1 – *Blissymbols* pictográficos e ideográficos (Copyright MAYER-JOHNSON, 2004)



Figura 2 - *Blissymbols combination* (Copyright MAYER-JOHNSON, 2004)

Em 1981, Roxane Mayer Johnson concebeu os *Pictures Communication Symbols (PCS)*, que são agrupados em seis categorias gramaticais. Atualmente, esse sistema dispõe de aproximadamente 4.000 símbolos. Ele é um dos sistemas mais utilizados com a criança com lesão cerebral, devido à sua alta transparência e versatilidade para o uso de palavras e sentenças.

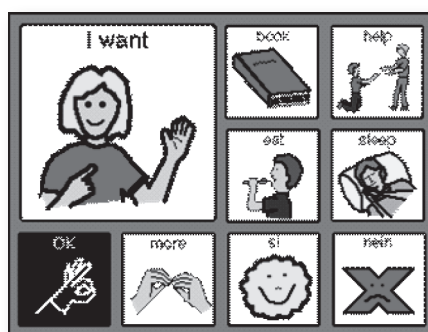


Figura 3 – *Picture Communication Symbols* (Copyright MAYER-JOHNSON, 2004).

O *Pictogram Ideogram Communication* foi desenvolvido, em 1980, por Subhas Maharaj no Canadá. O sistema apresenta em torno de 1.000 símbolos, que se caracterizam por serem construídos a partir de contrastes preto e branco com a finalidade de minimizar dificuldades na percepção visual.

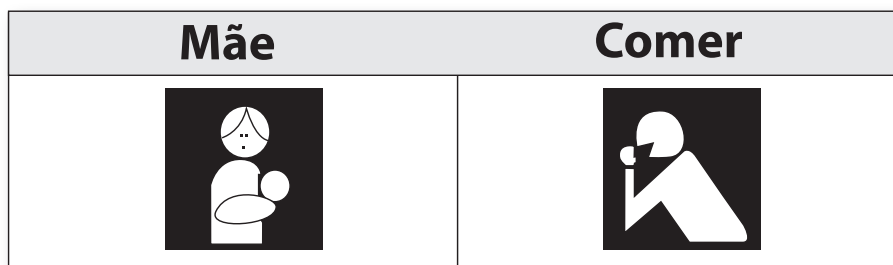


Figura 4 – PIC symbols (Copyright ZYGO, 2004).

A propriedade mais característica e útil dos símbolos gráficos é serem portáteis. Por essa razão, eles são largamente utilizados, visto poderem ser transportados em mão pelas crianças ou fixados em sua cadeira de rodas, quando necessário. Ademais, eles são facilmente compreendidos pelos parceiros sociais, devido à sua transparência e ao fato de serem acompanhados pelo seu nome, característica que evita equívocos quanto ao significado do símbolo.

No entanto, o uso dos símbolos gráficos resulta na perda da comunicação “olho a olho”, pelo fato de eles tornarem-se o foco central do processo de comunicação, bem como na restrição do vocabulário, já que terão de ser organizados num espaço determinado.

Observe-se que os símbolos gráficos são muito utilizados antes de a criança dominar a escrita. Durante a sua alfabetização, o alfabeto móvel (letras prontas) pode ser utilizado para que a Criança possa experimentar a construção da palavra. Após a alfabetização, os símbolos gráficos costumam ser utilizados com a finalidade de agilizar a comunicação nos diálogos ou em situações cotidianas no ambiente social. Quando a criança já internalizou o código alfabético, ela pode usar pranchas de letras associadas a outras pranchas com símbolos gráficos, e, assim, viabilizar a construção de um vocabulário irrestrito, pois tal combinação de pranchas permite representar qualquer enunciado desejado.

Apesar de possibilitar uma ação mais autônoma e até independente na interação social, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa não substituem a fala nem garantem tempo real no jogo dialógico. A adequação desses sistemas às necessidades de comunicação da criança é imprescindível a fim de que se desenvolva um padrão consistente e efetivo de respostas. Ademais, para assegurar à criança a compreensão do significado dessa forma de comunicação, é primordial que os símbolos selecionados estejam diretamente relacionados com suas necessidades comunicativas, sob pena de essa opção de comunicação não atingir os seus objetivos.

Enfatiza-se que seja por códigos específicos, prancha com símbolos, tábua de letras ou sistema informatizado, o uso de comunicação suplementar e alter-

nativa requer a habilitação de todos os parceiros sociais da criança, sejam pais, parentes, pares e professores, e demanda atenção, abstração, planejamento de ação e persistência.

Após a alfabetização, a criança permanece utilizando gestos específicos, predominantemente os sinais para respostas afirmativas ou negativas, e a escrita por meio de uma prancha de letras ou um computador. O uso de gestos agiliza o jogo dialógico, assim como a escrita proporciona o esclarecimento de suas intenções comunicativas na presença de perda da compreensão durante o diálogo.

3 Concluindo

Em síntese, a precária inteligibilidade da fala e o estranhamento do interlocutor acerca dos modos de expressão dessas crianças são considerados os fatores predominantes de padrões comunicativos restritivos (PENNINGTON; MCCONACHIE, 2001). Quando uma criança apresenta alterações na linguagem, a dimensão dessa dificuldade está relacionada ao modo como o meio circundante atribui significado a essa alteração e ao quanto destoa o desempenho da criança do desempenho de seus pares. Portanto, as dificuldades impostas pela lesão cerebral adquirem significado nas relações sociais e no conjunto constituído pela capacidade adaptativa do organismo da criança, por estratégias que o meio cria para promover o acesso aos bens culturais e pela habilidade da sociedade em organizar as demandas sociais de acordo com as possibilidades da criança, de modo a proporcionar uma vida social realmente ativa e produtiva para ela (VIGOTSKI, 1989).

As dificuldades de comunicação interferem nos processos de socialização, pois a fala é um dos principais meios de interação social. Porém, elas também interferem na escolarização, porquanto as formas mais comuns de atividade e avaliação escolares envolvem a fala e/ou a escrita. Por conseguinte, somente com o desenvolvimento de um canal efetivo de comunicação é possível interagir, conhecer e intervir no potencial de aprendizagem da criança. Daí decorre a importância de conhecer como a criança se comunica, para conseguir compreendê-la e mediar sua comunicação com os outros alunos.

Referências

AICARDI, J. *Clinics in Developmental Medicine: diseases of the nervous system in childhood*. London: MacKeith Press, 1998.

BASIL, C. Sistemas e auxílio técnico de comunicação para pessoas com paralisia cerebral. In: PUYUELO, M. et al.. *A fonoaudiologia na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento*. São Paulo: Santos Livraria Editora, 2001. p.117-127.

BAX, M. C. O. Terminology and classification of cerebral palsy. *Developmental Medicine and Child Neurology*. [S.l.: s.n.], 1964.

BLECK, E.; NAGEL, D. *Physically handicapped children: a medical atlas for teachers*. New York: Grune e Shatton, 1982.

BRAGA, L. W.; CAMPOS da PAZ, Jr. A. (Org.). *The child with traumatic brain injury or cerebral palsy*. Spain: Taylor & Francis Group, 2006, v. 01.

_____. (Org.). *Método Sarah: reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral*. São Paulo: Livraria Santos Editora, 2008.

COGHER, L., SAVAGE, E.; SMITH, M. F. *Cerebral palsy: the child and young person*. London: Chapman and Hall, 1992.

GIL, I. L. C. Aprendizagem e inclusão escolar de criança com paralisia cerebral e graves alterações na comunicação. In: III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Novo milênio, novas metodologias, novas formas de aprender, Fortaleza-CE*. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO ESPECIAL. *Novo milênio, novas metodologias, novas formas de aprender*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2002. p. 138-154.

_____. *Interação mediador-criança com paralisia cerebral e desenvolvimento da linguagem: uma contribuição metodológica*. 2004. 103f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

GILL, N. B. Comunicação através de símbolos: uma abordagem clínica baseada em diversos estudos. *Temas sobre Desenvolvimento*, [S. l.: s. n.], 6, 1997. p. 34-43.

HANZLIK, J. R. Non-verbal interaction patterns of mothers and their infants with cerebral palsy. In: _____. *Education and Training in Mental Retardation*. [S.l.: s.n.], 1990. p. 25: 333-43.

LURIA, A. R. *Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MAYER-JOHNSON. Disponível em: <<http://www.mayer-johnson.com>>. Acesso em: 9 set. 2004.

NELSON, K. N.; SWAIMAN, K. F.; RUSSMAN, B. S. (1994). Cerebral palsy. In: SWAIMAN, F.K. (Org.). *Pediatric neurology: principles and practice*. 2. ed. St. Louis: Mosby, 1994. p. 518-527.

PENNINGTON, L.; MCCONACHIE, H. Predicting patterns of interaction between children with cerebral palsy and their mothers. *Developmental, Medicine e Child Neurology* [S.l.:s.n.], 2001. p. 43: 83-90.

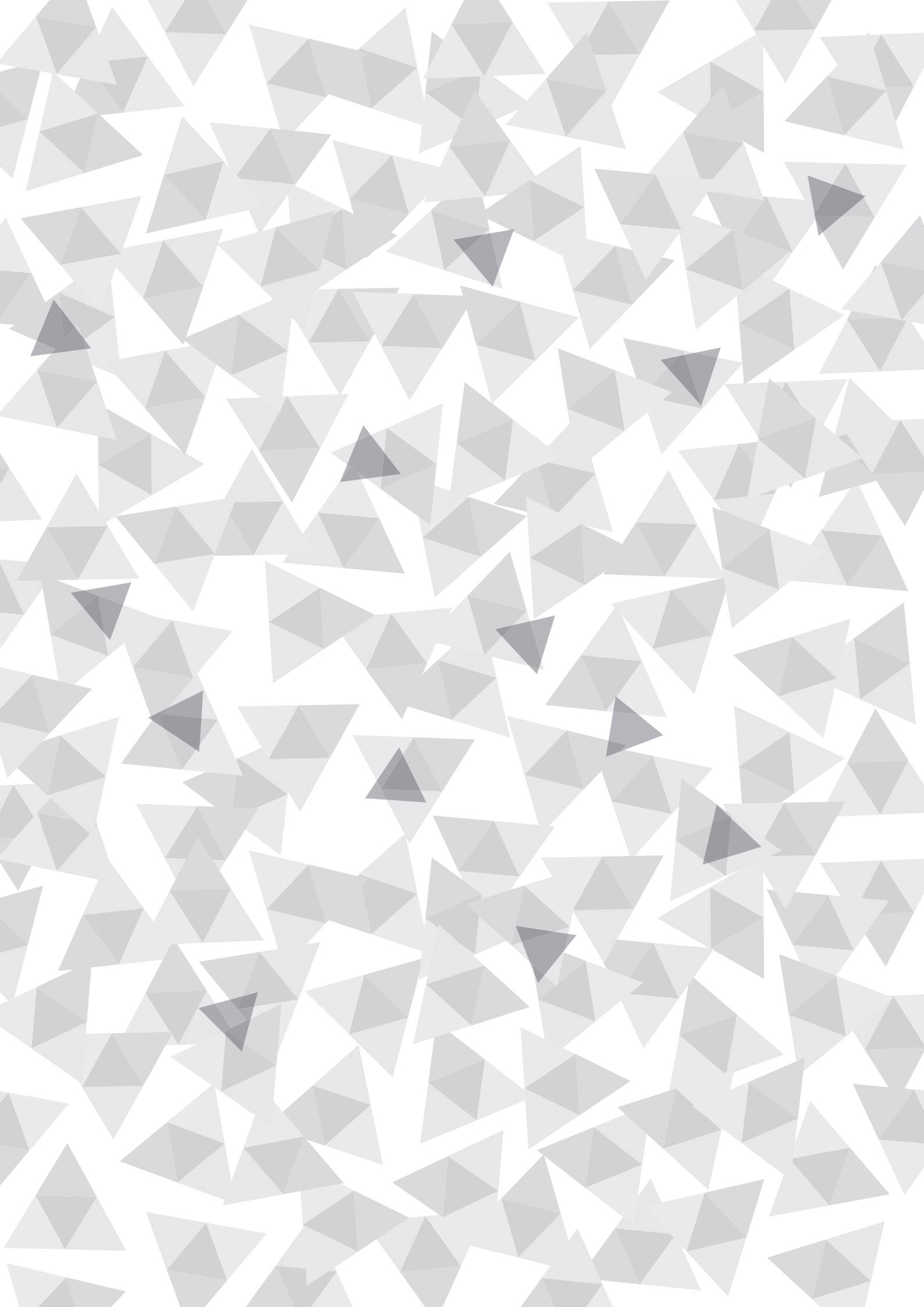
PUYUELO, M. S. Problemas de linguagem na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento. In: Puyuelo, M. et al. *A fonoaudiologia na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento*. São Paulo, Santos: Livraria Editora, 2001. p. 17-80).

SILVA, I. M. *Avaliação de um programa hospitalar para acompanhamento do desenvolvimento infantil: estudo exploratório*. 1997. 144f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília, Brasília.

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

_____. *Fundamentos de defectología: Obras completas*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.



Capítulo 6

A pessoa com surdez na escola

Celeste Azulay Kelman

Apresentação

A educação de surdos tem se favorecido substancialmente nas duas últimas décadas, a partir da Declaração de Salamanca (1994) e da Legislação Brasileira, que oficializou a Língua de sinais como a língua natural da comunidade surda (Lei n. 10436, de 24/02/2002), e que determinou que o ensino para alunos surdos deva ser dado em língua de sinais (Decreto n. 5626/2005). Estas diferentes iniciativas têm trazido a questão da inclusão para surdos como um tema muito discutível, com muitas falhas, mas que, indubitavelmente, tem trazido consequências benéficas, tais como a aproximação da comunidade surda da comunidade ouvinte e o interesse por parte dos ouvintes de aprenderem a língua de sinais como uma língua estrangeira.

Entretanto, sabemos que o ensino em língua de sinais, por si só, não garante uma inclusão satisfatória, até porque muitos intérpretes não dominam a língua de sinais, o que dificulta a compreensão das aulas e a participação nas mesmas. As atitudes de professores para a promoção da inclusão nem sempre tem sido bem sucedida por uma série de motivos, que serão analisados abaixo.

1 Um breve histórico

A ideia de que pessoas surdas poderiam receber uma educação escolar só foi compreendida pela sociedade tardiamente. Mesmo assim, ocorreu de forma gradual e lenta. Sujeitos surdos passaram por uma história que foi da exterminação, na Antiguidade, à incapacidade de receber os benefícios divinos, na Idade Média, até chegar, muito tempo depois, a uma educação que mesmo nos dias de hoje nos apresenta uma série de desafios.

Historicamente, a educação do surdo vinculava a limitação na audição à incapacidade para aprender. Eram considerados incapazes e excluídos da sociedade, sem que seus direitos básicos fossem garantidos, entre eles o direito à educação. Eram inclusive proibidos de receber a comunhão, por serem incapazes de confessar seus pecados. No final do século XV não existiam escolas especializadas para surdos e eram pessoas ouvintes que os ensinavam. Na Itália, Giralamo Cardamo utilizava sinais e língua escrita. Na Espanha, Pedro Ponce de Leon (1520-1584), monge beneditino, dava aulas a quatro surdos membros de uma família aristocrática, utilizando treinamento de voz, leitura labial, além dos sinais. Iniciava sua instrução com a leitura e a escrita, incorporando posteriormente a fala e o alfabeto manual (datilológico).

Nos séculos seguintes, alguns professores dedicaram-se à educação de surdos, divergindo quanto ao método mais indicado para ensiná-los: uns achavam que se deveria priorizar a língua falada (método oral puro) e outros utilizavam a língua de sinais e o ensino da fala. Entre eles, destacam-se algumas personalidades. Juan Pablo Bonet (século XVII, na Espanha) valorizava os surdos através do ensino de um método misto, que consistia no treinamento da fala e no uso de alfabeto manual. A teoria e prática do método de Ponce de Leon foram publicadas pela primeira vez no livro de Bonet, de 1620, “Redução das Letras e Arte para Ensinar a Falar aos Mudos”.

Na França, o abade Michel de l’Epée (1712-1789) fundou a primeira escola para crianças surdas, em 1770. O estudioso aprendeu a língua de sinais com os surdos de rua e criou os *sinais metódicos*, uma combinação dos sinais com a gramática francesa, com o objetivo de ensiná-los a ler e escrever, possibilitando o acesso à educação e à cultura a centenas de crianças surdas. Nessa época, l’Epée estava em oposição explícita ao médico português, Jacob Rodrigues Pereira, que se interessou em ensinar sua irmã surda a falar e por isso era considerado oralista e “desmutizador” (AZULAY, 2001). Dedicou sua vida ensinando surdos a falarem, embora o processo fosse demorado, requerendo dedicação exclusiva em uma proporção de um professor para cada aluno. Já o pastor Samuel Heinicke (1723-1790), auxiliado por Moritz Hill, criou na Alemanha a primeira escola pública baseada no método oral, tendo apenas nove alunos.

No início do século XVIII há um rompimento entre os educadores que defendiam uma educação oralista, que priorizava o ensino da língua oral e da língua escrita e os gestualistas, o que os leva a caminhos definitivamente diferentes. Houve um aumento no número de escolas e os professores surdos passaram a trabalhar com a língua de sinais. Contudo, a visão médica começa a tomar força a partir de uma publicação do francês Jean Marc Gaspard Itard, aquele que foi pago pelo governo francês para educar o Menino de Aveyron, no início do século XVIII. Ele escreve o trabalho *Traité des maladies de l’oreille et de l’audition*, no qual afirma que somente pela fala e restauração da audição o surdo poderia ser educado. Itard fazia experimentos com alunos do Instituto de Surdos de Paris, colocando sanguessugas no pescoço dos surdos, esperando que o sangramento ajudasse de alguma forma a ouvir (TUXI, 2009).

Entre 1815-1816, Thomas Hopkins Gallaudet sai dos Estados Unidos e visita escolas de surdos em catorze países. Vai a Paris para aprender o método manual usado por um ex-aluno de l’Epée e leva para os Estados Unidos o professor surdo Laurent Clerc. Juntos fundam a primeira escola americana para surdos, em 1817, que se instala em Connecticut. O filho de Gallaudet, em 1864, funda a Universidade Gallaudet, também só para surdos, em Washington, e que existe até hoje, sendo uma referência mundial na produção de conhecimento sobre a surdez. Gallaudet descobre que as escolas que utilizavam língua de sinais tinham resultados tão bons quanto às escolas orais no que se referia à articulação da fala, mas obtinham resultados melhores na educação geral.

Avanços nas áreas da física, da eletrônica e na área de comunicações, propiciaram que Alexandre Graham Bell, nos Estados Unidos, desenvolvesse e comercializasse próteses auditivas para ampliação do som. A família de Bell, seu pai e avô,

tinham a tradição de ensinar locução e correção de problemas da fala. O reconhecimento mundial da genialidade de Bell, defensor da escola oralista, influenciou de tal forma a educação mundial de surdos que, em um Congresso Internacional de Professores ocorrido em Milão no ano de 1880, onde Bell esteve presente, não só os professores surdos foram excluídos da votação, como se alegou que a língua de sinais destruía a capacidade de fala das crianças surdas. O oralismo venceu e o uso de sinais em escolas foi oficialmente proibido.

No Brasil, em 26 de setembro de 1857 é criado o Instituto dos Surdos-Mudos por D. Pedro II. O primeiro professor de surdos do Brasil foi Eduard Huet, educador francês com surdez congênita, que veio ao país trazido pelo imperador, o que explica a Língua Brasileira de Sinais ser tão parecida com a língua de sinais francesa. Huet inicia seu trabalho educando um menino de 12 anos e uma menina de 10 anos, mas ao final de 1857, os sete alunos surdos do Instituto fazem exame público, assistido pelo Imperador. O programa de disciplinas da época era composto por Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrita Mercantil, Linguagem Articulada, Leitura sobre os Lábios e Doutrina Cristã. Observa-se a presença de disciplinas ligadas ao método oral, como é o caso da Linguagem Articulada e da Leitura sobre os Lábios, porém, não é possível definir a situação dos sinais neste contexto (BUZAR, 2009).

2 Abordagens metodológicas na educação de surdos

Como visto acima, o contexto histórico da educação de surdos é permeado por conflitos entre os métodos adotados e os profissionais da área, que durante muitos anos ditaram maneiras de ensinar aos surdos. Diante da necessidade de reflexão sobre as formas de fornecer uma educação de qualidade para as pessoas surdas é importante discutir as abordagens metodológicas utilizadas em sala de aula, destacando-se as três principais correntes, são elas: o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

2.1 O Oralismo

A ideia principal desta filosofia educacional é fornecer meios de desenvolver a língua oral com o intuito de integrá-los na comunidade ouvinte. O ouvinte vê no indivíduo surdo um ser que está desprovido de algumas ferramentas indispensáveis para fazer parte da sociedade, da norma e da língua padrão. Nesse sentido, ele é considerado um deficiente auditivo, marcado pelo que lhe falta.

Aos professores cabe o trabalho inicial de ensinar o surdo a se expressar oralmente na língua natural de seu país, sempre acreditando que a maneira mais eficaz de se ensinar esse aluno é após ele ter aprendido a língua oral. Um trabalho com fonoaudióloga é indispensável para que esse aprenda a falar.

Porém, não são todos os alunos surdos que conseguem adquirir uma fala compreensível e com isso, seus professores retardavam o ensino de conteúdos acadêmicos. Isso faz com que o aluno surdo acabe ficando com *deficit* na leitura e escrita, apresentando um atraso na relação idade/série. Esse aluno se torna um sujeito com desenvolvimento cognitivo lentificado, uma vez que a ausência de uma língua dificulta ou compromete a aquisição dos conceitos que circulam em sala de aula.

Do ponto de vista do Oralismo é necessário trabalhar o resíduo auditivo, uma vez que este poderá “propiciar o desenvolvimento da oralidade” (LACERDA; MANTELATTO, 2000, p. 26). Mas para que isso seja possível, é imprescindível que o diagnóstico e a protetização bilateral ocorram precocemente, de forma que o “treinamento” e a repetição sejam logo iniciados com as crianças.

⊕ **AASI e Implante coclear**

Na abordagem Oralista existem duas opções de facilitar a audição da criança surda. Uma é através do aparelho de Amplificação Sonora de Uso Individual – abreviatura AASI – e a outra é por meio da cirurgia de implante coclear. Falaremos brevemente sobre as duas possibilidades.

O AASI deve ser utilizado já depois dos três primeiros meses de vida, de forma que o bebê surdo possa trabalhar a sonoridade do ambiente e os sons da fala. Os AASI são moldados para cada pessoa e por isso não podem ser compartilhados. Eles serão mais ou menos eficazes, dependendo do grau de comprometimento da surdez que é dividida, segundo Martinho e Santos (2005) em:

- (1) leve – perda auditiva de 25 a 40 dB
- (2) moderada – perda auditiva de 41 a 70 dB
- (3) severa – perda auditiva de 71 a 90 dB
- (4) profunda – perda auditiva acima de 90 dB

Yoshinaga-Itano (1998; 1999; 2000; 2003) ressalta a importância do trabalho precoce e que o mesmo deve perdurar até iniciar-se o processo de letramento. Para isso é fundamental que haja uma parceria entre pais e professores, de forma a que a criança surda não seja privada das informações do mundo à sua volta. A autora realizou estudo comparativo relativo à diferença no desempenho escolar em crianças surdas que começaram a usar o AASI antes e depois dos seis meses de idade. Descobriu que as crianças surdas identificadas mais precocemente adquiriram habilidades comunicativas e linguísticas em uma idade similar à dos cinco ouvintes pesquisados e bem antes das crianças surdas diagnosticadas tardiamente.

Os surdos, de um modo geral, são orientados e incentivados a utilizar Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI). No entanto, como ele é apenas um amplificador, nem sempre melhora a audição dos surdos profundos. Para surdos severos e profundos, os otorrinos muitas vezes orientam os pais a usufruir de uma tecnologia mais avançada, a cirurgia de implante coclear.

Com os progressos da medicina na área de audiologia, em 1960 iniciaram os primeiros trabalhos com objetivo de restaurar a audição do surdo profundo por meio de estímulos elétricos (OLIVEIRA, 2005). Com base nestes estudos começaram a ser desenvolvidos os primeiros implantes cocleares. Este mecanismo, além de possibilitar a audição de sons ambientais, favorece a audição de sons da fala, mas é importante destacar que o som da fala não é exatamente igual ao que se ouve quando se tem a audição normal.

O primeiro implante coclear foi feito em 1980, nos Estados Unidos, com adultos surdos pós-linguais, isto é, que perderam a audição depois de ter adquirido a linguagem. Posteriormente se partiu para a realização de implantes em crianças pós-linguais, até serem feitos os primeiros implantes com crianças surdas pré-linguais. No Brasil, a primeira cirurgia de implante coclear foi realizada em adulto surdo pós-lingual no final da década de 80, mas ainda era um implante monocanal, isto é, só atingia uma área da cóclea. Em 1990, foi feito o primeiro implante multicanal, com equipe chefiada pelo Prof. Dr. Orozimbo Alves Costa Filho, no Centro de Pesquisa Audiológicas do Hospital de Reabilitação e Anomalias Craniofaciais da Universidade de São Paulo – Centrinho, em Bauru.

Essa cirurgia implica na inserção de um dispositivo que é implantado no osso mastóide e é composto por um feixe de eletrodos envolvidos por silicone e ligado a um receptor. Esse dispositivo fica detrás da orelha e em sua parte superior. O implante possui componentes externos, como o processador de fala e microfone, e os componentes internos. O processador da fala tem a função de mandar os sinais para os componentes internos, através de uma bobina e o microfone tem a função de captar os sons e convertê-los em sinais. A parte interna procura substituir a cóclea, órgão do ouvido interno que possui as células ciliadas. Essas células têm um componente aquoso e se movem, transformando as ondas sonoras em estímulos eletroquímicos que vão para o nervo auditivo e daí para o cérebro, que é capaz de interpretar os sons (YAMADA; BEVILACQUA, 2005). Quando a cóclea não é saudável, essas células ciliadas ficam enrijecidas e não desempenham a função de transformar os movimentos em sinais elétricos. Ao invés de transformar as ondas sonoras do ar em movimento de fluido na cóclea, que por sua vez é transmitido ao cérebro pelo nervo auditivo, as ondas sonoras são “traduzidas” em impulsos eletroquímicos, que são levados diretamente à cóclea por eletrodos implantados no ouvido.

A Portaria n. 211, de oito de novembro de 1996, do Ministério da Saúde, por meio do Sistema Único de Saúde (SUS) autoriza a cirurgia em crianças, de acordo com alguns critérios e por isso a cirurgia pode ser realizada em um dos dez pólos existentes no Brasil.

Yamada e Bevilacqua (2005) caracterizam o implante coclear como um dispositivo eletrônico designado a prover a audição e melhorar a comunicação de pessoas incapazes de compreender a fala por meio do AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual).

Porém, existe alguma polêmica em torno da realização do implante coclear. Parte da comunidade surda rejeita esta tecnologia, preferindo a comunicação através da Língua de sinais. Alguns mais radicais arriscam dizer que é pecado. Surdos implantados, em conflito identitário, chegam a retirar a parte externa do implante quando estão em contato com membros da sua comunidade. Dizem que sentem vergonha (KELMAN, 2008a).

Ainda há que se romper com preconceitos de parte a parte, para não cairmos em um fundamentalismo linguístico (KELMAN, 2008b). As pessoas precisam de mais informação e é necessário seguir acompanhando os efeitos do implante coclear, pois quando bem sucedido, facilita a inclusão social do surdo e melho-

ra sua competência acadêmica. Há ainda relatos de insucesso ou quebra de algum componente. Curiosamente, duas mães, participantes de nossas pesquisas de acompanhamento disseram: “Meu filho não é surdo”. Pode se constatar uma negação da surdez, pois ela persiste quando é necessária a remoção do componente externo. Isso ocorre quando a criança vai dormir, tomar banho, ou estiver na chuva, ou na natação. Nesses casos ela continua surda. O implante não pode nem se molhar nem passar por campo eletromagnético, como porta de segurança de banco ou detector de metais em aeroporto, situações que desprogramam o implante. Há também uma preocupação dos pais de que seu filho leve choque ou que os fios quebrem, fatos que foram narrados com frequência maior que a desejada (KELMAN; LIMA; MACHADO, 2007).

2.2 A Comunicação total

Os resultados ineficazes advindos do uso do método Oralista, da maneira como ele ocorria antes do implante coclear, levaram os profissionais a buscar uma associação do mesmo com a língua de sinais. Esta nova técnica ficou conhecida como Comunicação Total e foi muito influente nas décadas de 60 e 70. Essa forma de educar as pessoas surdas decorreu dos estudos americanos, iniciados com William Stokoe, que confirmaram que a língua de sinais americana tinha todas as características gramaticais, léxicas, morfológicas e sintáticas análogas a qualquer outra língua, apenas ela acontecia em um plano visual-espacial e não oral-auditivo, como as demais línguas que conhecemos. Os estudos sobre as línguas de sinais motivaram o interesse em se assimilar esses sinais à prática educacional para os surdos.

O nome dado a essa filosofia surge do foco do trabalho dos profissionais estarem voltados para a comunicação em si e não prioritariamente na aquisição da linguagem, como era feito na abordagem oralista. A Comunicação Total é apoiada na Teoria da Comunicação que, segundo Lacerda e Mantelatto (2000):

Descreve as relações entre interlocutores considerando a existência de um emissor, que pretende veicular uma mensagem; um receptor que é alvo dessa mensagem; e a mensagem propriamente. Como requisito para que a comunicação se dê, é necessário que ambos os interlocutores – emissor e receptor – compartilhem um código comum, a partir do qual a mensagem será codificada pelo emissor e decodificada pelo receptor (p. 31-32).

Na Comunicação Total o código utilizado continua privilegiando a língua oral, por ser a majoritária. A língua de sinais não é considerada como prioridade. O que se pode colher de positivo é que, os sinais recuperam um espaço importante nas discussões sobre o trabalho educacional, um espaço que havia sido perdido desde o século XIX.

Um dos problemas encontrados nessa filosofia de ensino é o fato de que ao induzir a utilização os sinais associados à fala em português, com a estrutura da língua portuguesa, comete-se um grave equívoco. Não se fala nem em língua portuguesa, nem em língua de sinais, uma vez que, do ponto de vista neurológico, não se pode falar duas línguas ao mesmo tempo.

O ensino de ambas as línguas começa então a ser pensado, mas através de estratégias de ensino em separado, respeitando-se as singularidades gramaticais e estruturais das duas línguas.

Mais recentemente vem se enfatizando os aspectos da **comunicação multimodal** em sala de aula (KELMAN, 2005). Apesar de considerar-se a importância da língua de sinais como língua em que os conteúdos acadêmicos devem ser passados em sala de aula, esta estratégia pedagógica utiliza diferentes recursos semióticos para que a comunicação seja efetivamente realizada e transformada em significados.

Um signo linguístico deve ser representado por múltiplos meios, por diferentes modos semióticos para que haja a compreensão do conceito em que ele implica.

A comunicação multimodal facilita as interações comunicativas em sala de aula porque aproveita todos os recursos necessários para as interações entre surdos e ouvintes: desenhos, mímica, expressões, toques, olhares, disposição das carteiras escolares, etc. Mas é preciso salientar que esse tipo de ferramenta deve ser apenas complementar, sem que seja necessário abandonar o sobrepôr-se ao uso de LIBRAS. São complementares.

2.3 O Bilinguismo

Bilinguismo ocorre quando dois grupos que não compartilham a mesma língua entram em contato e um toma a posição majoritária e o outro a minoritária. O Bilinguismo para surdos implica no ensino da língua de sinais e língua portuguesa em momentos educacionais diferentes. A língua de sinais é sua primeira língua (L1), por ser sua língua natural, a mais fácil dele aprender: basta estar em contato com a comunidade surda. É também chamada sua língua espontânea. Mas não pode ser considerada uma língua materna, apesar de muitos pensarem assim, uma vez que não é a língua em que interagiu com sua mãe ouvinte ou a língua em que foi criado. A língua portuguesa pode ser considerada então como a segunda língua (L2). O conhecimento da L2 é obtido em condições distintas, dependendo do grau de surdez, do grau de contato com a L2, o que acarreta em diferentes graus de proficiência.

O processo de confusão entre as duas línguas, no qual se utiliza a estrutura da língua de sinais para escrever em português, por exemplo, chama-se **interlíngua**.

O aprendizado da L2 passa por diferentes estágios de interlíngua onde as crianças surdas não representam mais a L1, mas também não representam ainda a L2.

Pesquisas mostram que a criança surda que tem a língua de sinais bem sedimentada, como acontece com surdos filhos de pais surdos, apresenta melhor rendimento no aprendizado da língua portuguesa do que a criança surda filha de

pais ouvintes (DELANA; GENTRY; ANDREWS, 2007). Esse fato se justifica porque desde pequeno o surdo, filho de pais surdos, adquire uma língua da mesma maneira que uma criança ouvinte, só que ele aprende a língua de sinais. Essa exposição precoce a uma língua possibilita a formação de conceitos e melhor competência para interpretar o mundo sógnico. Fazer a conversão posterior para uma segunda língua fica mais fácil.

A legislação brasileira atual reconhece a língua de sinais como à língua oficial da comunidade surda e o Decreto Presidencial n. 5626 de 2005 determina que o aluno surdo deva ter o ensino de LIBRAS oferecido desde a educação infantil e ter a Língua Portuguesa oferecida como segunda língua. Com isso, a educação com Bilinguismo para surdos é objeto de estudos e pesquisas porque os desafios para educação inclusiva com Biliguismo são gigantescos.

Segundo Pereira (2004) o princípio fundamental do Bilinguismo é oferecer à criança surda contextos significativos em um ambiente linguístico, onde ela possa se comunicar de forma natural. O Bilinguismo possibilitará a formação de conceitos e codificar o que lê na língua majoritária através da língua de sinais. Dessa maneira, a aquisição o quanto antes da língua de sinais permite à criança surda um processo mais natural de desenvolvimento, da mesma forma que ocorre com a criança ouvinte, o que corrobora às ideias de Yoshinaga-Itano, já mencionadas quando falamos sobre o Oralismo. Desta maneira, a língua de sinais deve ser ensinada e inserida no cotidiano da criança surda para que ela possa chegar à escola e ter acesso à educação formal.

Em seu processo de desenvolvimento, a criança surda não passa pela fase dos “por quês?”. Por volta dos dois anos todas as crianças ouvintes cansam seus cuidadores fazendo infundáveis perguntas que começam com “Por que...” Dessa maneira elas buscam explicações para poder conhecer melhor o mundo, suas regras, relações, funcionamento. Essa fase não existe na criança surda que é filha de pais ouvintes. Eles não perguntam e os pais não respondem. Eles terminam por descobrir sozinhos ou nem descobrir e, obviamente, o processo de conhecer o mundo fica dificultado e o seu desenvolvimento prejudicado. Daí a necessidade da aquisição da língua de sinais e do contato com adultos surdos o mais cedo possível, serve para minorar os atrasos não apenas para apreensão de linguagem, como também de desenvolvimento cognitivo.

Hoffmeister (1999) compreende que na educação de surdos a forma com que o professor irá trabalhar suas estratégias e as formas de instrução, ou seja, o método de ensino, confunde-se com as diferenças sobre o uso das línguas. O fato de usar o português em sala de aula não implica no método didático adotado pelo professor. A língua é a ferramenta utilizada para comunicar e ensinar. Todavia, é importante que todos “falem” a mesma língua para que ocorra a troca de informações e a comunicação.

3 Surdez e inclusão

Entre os muitos desafios de se ensinar à criança surda em uma classe inclusiva, talvez o maior deles seja como combinar as práticas de ensino da Língua Portuguesa (L2) de forma a serem entendidas por membros usuários de duas lín-

guas, já que o que se vê são as mesmas estratégias utilizadas no ensino de alunos ouvintes. Não pode dar certo. O tempo de exposição à língua portuguesa é diferente para os dois grupos. É necessário que o ensino de L2 se dê em contexto educacional diferenciado. E para isso ter um intérprete educacional em sala de aula se faz necessário.

Outro aspecto que impede o bom rendimento do aluno surdo é que nem sempre o intérprete tem a competência na língua de sinais, o que implica em dificuldades dos alunos surdos de adquirirem a sua L1 (língua de sinais). Por outro lado, também é uma ilusão pensar que eles são falantes competentes da sua L1. Nem sempre. E isso também compromete o sucesso acadêmico. A dificuldade na comunicação se agiganta e esse dilema é facilitado quando se introduz um facilitador surdo adulto.

Dentre as causas das dificuldades vividas pelos alunos surdos em classes inclusivas encontram-se a falta de recursos pedagógicos adaptados, o que prejudica o processo de ensino-aprendizagem. Já nos referimos à comunicação multimodal anteriormente neste capítulo. Ela deve ser muito utilizada, pois associar o conteúdo acadêmico com material visual ou demonstrações através de recursos cinestésicos (movimentos do corpo) facilita na construção de significados.

Por último, a participação de familiares em parceria com os professores e intérpretes educacionais nem sempre ocorre. E esta interação é fundamental, pois os pais podem orientar os professores e intérpretes. Não é incomum ouvir-se o relato de professora que tem aluno surdo em sua sala, implantado e não ter tido nenhuma orientação de como deve proceder para facilitar a comunicação e compreensão do seu aluno (KELMAN, 2008a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9394/96, previu um ensino fundamental de nove anos de duração. Essa possibilidade concretizou-se através da Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que traz a obrigatoriedade do início do ensino fundamental aos seis anos de idade. A Lei n. 11.274, por sua vez, altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da LDBEN, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental. Com isso, as crianças de seis anos de idade deslocam-se do Programa de Educação Infantil para o Programa de Ensino Fundamental, constituindo-se em um grupo, sobre o qual o ensino passa a ser obrigatório, por força da Lei. Essa mudança passou a ser chamada de Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). A Proposta Pedagógica (2005) do BIA estabelece que a avaliação deva ter um caráter formativo, mudando a cultura escolar de avaliação, na proporção que se torna uma prática investigativa, com o intuito de compreender o movimento das aprendizagens em suas complexidades. A progressão continuada proposta no BIA tem suas raízes ainda na década de 60 do século passado, pois o alto índice de reprovação na primeira série do ensino fundamental levou a reorganização das normas do processo de enturmação (sociabilização).

A criança surda que se encontra no BIA tem uma dificuldade maior com a promoção automática porque ela tem uma aquisição tardia da linguagem. Necessita de um tempo maior para despender em brincadeiras e, dessa forma, ir lentamente apropriando-se do universo cultural, pois está imersa em um mundo linguístico, mesmo sem ter acesso a ele (SILVA, 2002). A qualidade na educação

básica depende do acesso pleno a todas as crianças e em todas as dimensões, do respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem, do acesso aos conteúdos acadêmicos, considerando-se os interesses dos alunos e dos processos diferenciados para se mediar o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos. Com o problema da comunicação, é preciso investigar se as crianças surdas que estejam no BIA estão recebendo esse ensino de qualidade mediado por um professor intérprete e qual seria a sua função dentro das classes de primeiro, segundo e terceiro anos do BIA. Será que as competências e habilidades previstas para cada etapa estão sendo atingidas pelas crianças surdas?

4 O lugar do intérprete educacional

As turmas inclusivas bilíngues para surdos se caracterizam pela presença não só de alunos ouvintes e surdos, mas principalmente pela presença de dois profissionais, dos quais um deles deve atuar como intérprete de Língua Brasileira de Sinais.

Esta modalidade de serviço, dois professores em sala de aula, também é conhecida como co-docência. Pode contribuir para facilitar a inclusão de alunos surdos, bem como propiciar uma melhor compreensão dos conteúdos curriculares. Destaca-se o benefício que o trabalho da codocência traz para ambos os profissionais envolvidos e para todos os alunos presentes na sala de aula, quando ela de fato ocorre. Contudo ter dois professores em sala de aula não significa necessariamente um trabalho compartilhado que beneficie o aluno surdo. Quando os dois professores dominam a língua de sinais, o processo de trocas interativas torna-se muito mais rico e todos os momentos da sala de aula tornam-se mais fáceis. A questão é que é raro o ambiente em sala de aula inclusiva, onde a co-docência seja bem sucedida. Já houve quem dissesse: *“Cuida dos teus que eu cuido dos meus”*, separando os dois grupos de alunos em uma clara alusão de que ali inclusão inexistente. Em resumo, a falta de preparo dos dois professores no entendimento de quais são as suas funções compartilhadas resulta em aumento de custos (dois professores em uma mesma sala) sem o benefício esperado (melhor aprendizado do aluno surdo).

Estudos sobre os diferentes papéis do intérprete educacional têm sido realizados (BUZAR, 2009; KELMAN, 2005, 2007; KLUWIN, 1999; LACERDA, 2006; TUXI, 2009). Nota-se que às vezes assumem posições de poder, decidindo sobre o quê deve ser interpretado ou não; apresentam-se em condição hierarquicamente inferior ao professor regente, sendo muitas vezes designado a cumprir funções de secretário do professor regente, como preencher quadros ou contar o número de cartolinas. Outras vezes suas funções não estão claras e surge a dúvida sobre quais atitudes o intérprete deve ter em sala de aula. Ele deve ser um mediador? O profissional responsável pelo aluno surdo? Um professor auxiliar ou um professor de reforço pedagógico, atuando no atendimento educacional especializado?

Kelman (2005, 2008) investigou quatro classes inclusivas e descobriu que em apenas duas o intérprete propiciava a inclusão, ensinando português como L2, ensinando a língua de sinais para surdos e ouvintes, atuando em legítima codocência, ao participar do planejamento das aulas. Também orientava as habilidades de estudos dos alunos surdos. Em uma outra classe observada, as duas professoras

dominavam bem a língua de sinais, mas mantinham os dois grupos de alunos, surdos e ouvintes, completamente separados em toda a duração da aula. Os alunos surdos ansiavam pelo recreio para poder confraternizar com seus pares surdos de outras classes.

O estudo de Kluwin menciona que a maioria dos intérpretes não utiliza a língua de sinais “pura”, fazendo o uso de *pidgin* ou bimodalismo, o uso simultâneo de fala e sinais. Mesmo assim, os alunos relatam que a presença do intérprete é importante, apesar da interpretação em alguns momentos não ser clara. Outras vezes o intérprete desempenha funções que não necessariamente tem a ver com uma função educacional, como cuidar dos aparelhos auditivos ou regular o comportamento dos alunos.

Buzar (2009) investigou que em classes inclusivas um professor regente chega a pedir ao intérprete que faça a chamada dos seus alunos surdos, como se fossem duas turmas separadas, como se ele não conhecesse os alunos surdos de sua sala! Assim constata-se bem como existe uma divisão de grupos e inexistência de inclusão. Tuxi (2009) discute se a presença do intérprete educacional em sala de aula é garantia de uma educação acessível ao surdo e apresenta diversas situações em que a inclusão não está presente.

5 Considerações finais

A separação tradicionalmente existente entre as abordagens educacionais implicava em uma dicotomia em que uma negava a outra. Assim, o fato do sujeito surdo privilegiar a língua de sinais implicava em uma negação da fala, como uma atitude política, um movimento de resistência. Por outro lado, exigir que o surdo falasse implicava em anos de trabalho acadêmico mal-sucedido, gerando ansiedade ou frustração. A combinação das duas filosofias, hoje em dia não significa necessariamente a comunicação total, mas a concepção de que o sujeito, iniciado na aquisição de processos cognitivos através da língua de sinais terá uma experiência de inserção social maior se também souber falar. É nesse sentido que o implante coclear pode atuar, sem que implique no fenômeno conhecido como *ouvintismo*. O respeito à língua de sinais deve prevalecer para que o sujeito se torne efetivamente bilíngue, podendo transitar com mais facilidade e fluência entre as duas culturas e as duas línguas, a portuguesa e a de sinais.

Os métodos oralistas demandam treino intenso para a aquisição de sensibilidade e percepção do som, leitura labial e produção de fala. Presumindo equivocadamente que o aprendizado da Libras interferia e prejudicava o aprendizado da fala, muitos programas oralistas desencorajavam o uso da LIBRAS convencional, realizado pela criança com muito mais rapidez e flexibilidade do que a fala. Hoje uma língua não deve excluir a outra e tanto melhor será a inclusão social quanto mais proficiência o sujeito surdo tiver nas duas línguas

A escola precisa alterar sua compreensão do que venha a ser uma escola inclusiva. É comum ainda se ver o discurso, ao se referir ao aluno surdo, em conversa com o intérprete educacional, como *o seu aluno*. Esta percepção traduz uma postura não inclusivista, tão presente ainda em muitas escolas.

O trabalho que o professor intérprete desempenha deve ser dosado na medida certa, buscando equilibrar as tensões extremas. Até que ponto o intérprete não inibe a relação de seu aluno surdo com o professor regente? Será que essa atitude protetora não se confunde com um inibidor de autonomia, infantilizando e protegendo o aluno surdo? Em última instância, até que ponto o intérprete não dificulta a inclusão? Essas são perguntas que não pretendem ter respostas, mas que instigam o nosso pensamento sobre a atuação desse profissional no contexto educacional.

Referências

AZULAY, R. D. *De Moisés a Sabin: contribuição judaica à história da medicina*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BUZAR, E. A. S. *A Singularidade Viso-espacial do Sujeito Surdo: implicações Educacionais*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

DELANA, M.; GENTRY, M. A.; ANDREWS, J. The efficacy of ASL/English Bilingual Education: considering public schools. In: AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 152(1), 2007, [S.l.]. *Anais...* [S.l.], 2007. p. 73-87.

JACINTO, R. C.; KELMAN, C. A.; SALLES, H. O discurso de professores na educação bilíngue para surdos: concepções da atuação profissional. In: II SEMINÁRIO DE PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS E DISCURSO, 2009, Brasília. *Anais...* Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

KELMAN, C. A. *Aqui tudo é importante: Interações de alunos surdos com professores em espaço escolar inclusivo*. Tese de doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília, 2005.

_____. O intérprete educacional: Quem é? O que faz? In: M. A; ALMEIDA; E. G, MENDES; M. C. P. I. HAYASH (Org.). *Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara, São Paulo: Junqueira e Marins Editora, 2008b.

_____. C. A. Prós e contras sobre implante coclear: implicações educacionais. In: III CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008, São Carlos. *Anais...* São Carlos: [S.l.], 2008 a.

KELMAN, C. A.; LIMA, P. O. MACHADO, D. P. Aspectos educacionais e desenvolvimentais de crianças com implante coclear. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2007, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

KLUWIN, T. M. Coteaching Deaf and Hearing Students: Research on Social Integration. In: AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 144(4), 2007. [S.l.]. *Anais...* [S.l.], 1999, p. 339-344.

LACERDA, C. B. F. Um pouco de história das diferentes abordagens na educação dos surdos. Campinas: *Cadernos CEDES* v. 19, n. 46, 1998, p. 68-80.

_____. A inclusão de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. In: _____. *Educação, surdez e inclusão social. Cadernos CEDES*, n. 69, Campinas: Cortez, 2006, p. 163-184.

LACERDA, C. B. F.; MANTELATTO, C. B. F. de. As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudiológica. In: LACERDA, C. B. F. de; NAKAMURA, H.; LIMA, M. C. (Org.) *Fonoaudiologia, surdez e abordagem bilíngüe*. São Paulo: Plexus, 2000.

MARTINHO, A. C. F.; SANTOS, R. P. Avaliação da audição em crianças. In: *Deficiência Auditiva: conversando com familiares e profissionais de saúde*. São José dos Campos: Pulso, 2005.

PEREIRA, M. C. C. Bilingüismo e a aquisição da língua(gem) por crianças surdas. In: *Temas em Educação Especial: avanços recentes*. São Carlos: EdUFSCar, 2004, p. 43-48.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

TUXI, P. *A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental*. 2009. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

YAMADA, M. O.; BEVILACQUA, M. C. O papel do psicólogo no programa de implante coclear do Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais. *Periódico (s) Estudos de Psicologia*. Campinas: PUC, 2005. v. 22.

YOSHINAGA-ITANO, C. Prefácio do livro. In: Bordner-Johnson, B; Sass-Lehrer, M. (Orgs.). *The young deaf or hard of hearing child – a family – centered approach to early education*. Baltimore, MA: Paul H. Brookes Co., 2003, p. xv-xvi.

_____.The development of deaf and hard of hearing children identified early through the high-risk registry.In: AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 143, (5), 2007. *Anais...*Washington: Gallaudet University, 1998. p. 416-424.

_____.The role of educators of the deaf in the early identification of hearing loss. In: AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 145 (4), 1999. *Anais...* Washington: Gallaudet University, 1999. p. 366-373.

_____.Intervenção e Avaliação das Habilidades Cognitivas. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL: Deficiência auditiva na infância: diagnóstico e intervenção, 2000, São Paulo. *Anais...* São Paulo: [S.l.], 2000.

Capítulo 7

A pessoa com deficiência visual na escola

Patrícia Neves Raposo

Erenice Natalia S. de Carvalho

Apresentação

Neste capítulo, apresentamos uma concepção de sujeito com deficiência visual e de aprendizagem escolar, que norteiam as propostas de trabalho pedagógico desenvolvidas junto a esses. Os conceitos e os fundamentos abordados subsidiam nossas pesquisas e prática educativa para a educação inclusiva e se inscrevem em uma ampla dimensão da discussão sobre ensinar e aprender, recursos mediadores e geração de acessibilidade.

Nossa proposta é discutir aspectos implicados no processo de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência visual a partir da perspectiva que compreende o caráter relacional desse processo. A abordagem está contextualizada nas diferentes etapas escolares, conforme organização da Lei n. 9.394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e integra proposições sobre avaliação, adaptação curricular, acessibilidade e tecnologia assistiva para educandos com deficiência visual.

Neste sentido, apontamos aspectos significativos do percurso escolar de um aluno com deficiência visual, desde a adequada avaliação de suas características particulares, até a adequação que garanta acessibilidade, em suas distintas formas. A organização seguindo as etapas escolares visa a compreensão do percurso estabelecido para todos os alunos, assim como o gradual e complexo processo de construção de conhecimentos e a utilização de apoios para atender as crescentes demandas. Somado a isso, a importância de considerar as peculiaridades relacionadas ao desenvolvimento e suas características singulares.

1 Ver e não ver: um outro olhar

Lembre-se dos olhos de algumas pessoas que conhece ou de personagens do mundo artístico. Que características tem esses olhos? São vivos, expressivos, tristes, de preguiça, de dúvida, de ressaca (como Machado de Assis caracterizou os olhos de Capitu na obra *Dom Casmurro*)?

Os olhos e o olhar têm grande importância. As pessoas podem ser reconhecidas e, até mesmo, significadas por meio deles. A visão é um sentido fundamental para muitos animais. A alimentação, a proteção, enfim, a sobrevivência de muitas espécies depende enormemente da percepção visual. Vigotski (1995) chama

a atenção para essa importância ao afirmar que um animal cego é mais indefeso que um animal surdo. Por outro lado, esse autor discute um viés que aponta outro significado para a função visual e os impactos da falta dessa função na vida social dos sujeitos cegos.

Vigotski (1995) traz uma nova concepção para as pessoas com deficiências ao partir do pressuposto segundo o qual o desenvolvimento humano é regido pelas leis da diversidade. Afirma então:

[...] as leis que regem o desenvolvimento tanto da criança normal quanto anormal são, fundamentalmente, as mesmas, assim como as leis que governam a atividade vital são as mesmas, sejam normais ou patológicas as condições de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em seu conjunto. (p. 173).

A singularidade do desenvolvimento atípico não está diretamente relacionada ao defeito físico ou sensorial, mas às alternativas criativas de apropriação das ferramentas culturais capazes de desenvolver as funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento, memória lógica e raciocínio, por exemplo. Esse autor contrapõe-se à ideia reducionista do desenvolvimento atípico, posto que um defeito biológico não determina a deficiência. Os embates no meio físico e social acarretam dificuldades ou desvantagens para a constituição individual e social desse sujeito que são minimizadas pelas atividades coletivas e colaborativas. Vigotski (1995) compreende que as peculiaridades do desenvolvimento integram as características psicológicas de um sujeito e os mediadores da cultura estruturadores de possibilidades. O autor conclui:

[...] o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos reestruturados, substitutivos e niveladores, que são gerados pelo defeito e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. (p. 16).

A reorganização psíquica de um sujeito com deficiência tem nessa condição a força propulsora direcionada à compensação e, por causa desse embate entre o meio social e os limites provocados pelo defeito, as pessoas buscam, ativamente, formas alternativas para a realização das atividades sociais. Esse processo, denominado mecanismo de compensação, é altamente criativo e gerador de muitas possibilidades. O mecanismo de compensação é um processo psicológico e, não, biológico. Esse mecanismo gera “meios edificadores” que possibilitam a constituição do sujeito individual e social influenciando a formação da personalidade. Portanto, a mudança individual tem sua base na sociedade e na cultura.

Vigotski explica que a utilização de vias colaterais para a apropriação da cultura e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possibilita à pessoa com deficiência visual constituir-se como sujeito e a formar-se como unidade social. Essa visão de homem inaugurada pelo autor coloca a “pessoa com defeito” na condição de sujeito e adverte que essa distinção na compreensão do homem imprime uma nova qualidade aos processos constituintes do desenvol-

vimento. Suas ideias reforçam a importância das relações sociais como base do desenvolvimento, que é dinâmico e revolucionário, pois transforma o próprio homem e seu meio reciprocamente.

2 O sujeito com deficiência visual e a aprendizagem escolar: concepções na perspectiva histórico-cultural

Tradicionalmente, a abordagem sobre a aprendizagem de alunos com deficiência visual está dirigida aos meios que podem viabilizar o seu acesso ao conhecimento, focalizando as formas que apoiam o trabalho desenvolvido em sala de aula, como se a aprendizagem se compusesse por processos múltiplos e complementares. Vale destacar, inclusive, que tem sido esse pensamento o fundamento dos parâmetros que norteiam os currículos e a organização das estratégias educacionais vigentes. Essa visão reducionista sobre a aprendizagem de alunos com deficiência visual tem padronizado as alternativas de ensino e apoio, com ênfase em adaptações que privilegiam a percepção sensorial em detrimento da compreensão acerca da singularidade do processo de aprender (RAPOSO, 2006). A centralidade na geração de recursos de acessibilidade curricular como ocorre na escola obscurece a visão dos mecanismos diferenciados que implicam os processos de aprendizagem de cada sujeito, em aspectos como motivação, interesse, emoções vivenciadas, significado e sentido das atividades realizadas, dentre outros.

O espaço escolar representa concretamente um dos cenários de construção e de mudanças e deve ser compreendido em sua complexidade e em suas possibilidades relacionadas a cada sujeito e à sociedade. As concepções de Vigotski (1995) atribuem ao desenvolvimento humano características qualitativas e quantitativas que se definem pela complexidade e diversidade. A aprendizagem é focalizada como fonte do desenvolvimento e o outro social destaca-se como mediador da cultura e ator privilegiado nas relações sociais. Vigotski dá ênfase à aprendizagem escolar em relação à construção de conceitos científicos e ao papel do professor como organizador da aprendizagem. Destaca, ainda, o conceito de *zona de desenvolvimento potencial* como aquela mais significativa para o processo de ensino-aprendizagem, pois indica prospectivamente as áreas em maturação, que dizem mais sobre o desenvolvimento e são muito mais determinantes para a educação.

Nessa perspectiva, Tunes, Tacca e Mitjans Martínez (2006) afirmam que a dimensão social da aprendizagem se expressa, continuamente, nos distintos processos desenvolvidos na escola. São as ações e emoções dos envolvidos; o papel do outro; as posições ocupadas pelo aluno e sua relação intersubjetiva com os demais sujeitos, bem como a capacidade de desenvolver competências curriculares específicas à escolarização. O fundamental dessa discussão é o fato de a dimensão social permear os distintos contextos, sendo um aspecto relevante da diversidade em qualquer etapa do ensino formal. Destacando o papel da dimensão social, essas autoras apontam a complexidade como característica constitutiva da aprendizagem, entendida como uma relação dialética integrando aspectos sociais e individuais. Valendo-se da perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como um processo da subjetividade humana, concepção proposta por González Rey (2006, p. 30), quando afirma:

a aprendizagem tem uma dimensão subjetiva envolvida com a ação singular do sujeito que aprende, na qual participam, em forma de sentidos subjetivos, 'recortes de vida' que representam as formas em que essa vida se configurou na dimensão subjetiva de cada pessoa.

E complementa o autor:

O trabalho pedagógico tem muito a ver com a organização da sala de aula como espaço de diálogo, reflexão e construção, mesmo que essa concepção do espaço social da sala de aula tenha sido, até o presente, algo pouco trabalhado na educação e nas próprias ciências do homem (p. 30).

Esse autor compreende que as dificuldades decorrentes da dessubjetivação do aluno e do professor e o fato de não fazerem uso de suas capacidades de produção de conhecimentos, impedem o rompimento da lógica descritiva e reprodutiva dominante na representação sobre aprendizagem. Sinaliza González Rey (2003) para uma mudança na concepção do sujeito que aprende, passando da forma padronizada e homogeneizadora para a compreensão do sujeito ator de sua aprendizagem. De acordo com essa perspectiva, a escola deve ampliar sua função no intuito de possibilitar os processos de subjetivação vinculados ao conhecimento, processos esses que possuem sentido e significação para os "sujeitos individuais concretos" (2003, p. 110).

A consideração da aprendizagem escolar como um processo singular e complexo é fundamental. A utilização de mediadores alternativos para a apropriação das ferramentas culturais possibilita a acessibilidade de sujeitos com deficiências aos sistemas simbólicos elaborados socialmente; e mediados pelo outro ser cultural, que utiliza, semioticamente, meios técnicos e instrumentos psicológicos associados às atividades de significação humana. Compreender as peculiaridades psicológicas e biológicas dos sujeitos com deficiência visual favorece a organização dos apoios às suas necessidades de aprendizagem.

3 Como enxergamos? Visão e deficiência visual

Muitos estudos mostram que mais da metade das informações disponíveis no meio são percebidas pela visão. De fato, esse sentido nos proporciona um amplo conhecimento dos objetos e dos contextos que nos envolvem. O complexo visual é integrado pelo globo ocular, com suas partes, as vias óticas e o cérebro. Esse conjunto íntegro funciona em rede, desde a captação dos estímulos luminosos pelo olho, até a interpretação da imagem no córtex cerebral. Os estímulos luminosos são refratados pela córnea, humor aquoso, pupila, cristalino e humor vítreo que devem estar transparentes e permitir a chegada da luz na retina. Durante os primeiros anos de vida, uma diminuição da transparência das estruturas a serem atravessadas pela luz ou a formação de imagens fora da retina podem ocasionar deficiência visual irreversível (BRASIL, 2000).

A retina é a parte mais interna do olho e possui um grupo de células nervosas (cones e bastonetes) responsáveis pela acuidade visual e pela percepção do campo visual. A *acuidade visual* é a capacidade visual de cada olho (visão mono-

cular) ou dos dois olhos em conjunto (visão binocular) e indica o grau de aptidão do olho para discriminar os detalhes espaciais. O *campo visual* é a área percebida pela visão quando a cabeça e os olhos estão fixos. Nosso funcionamento visual é contemplado por dois tipos de visão:

- *Visão central*: a imagem é formada no centro da retina, na mácula, e essa visão é repleta de detalhes. É importante para a leitura e para as atividades que exigem percepção de detalhes.
- *Visão periférica*: forma-se fora da mácula, na periferia da retina. Essa visão é pobre em detalhes e proporciona a percepção dos objetos e movimentos, mas sem nitidez. É importante para se locomover, principalmente à noite (com pouca iluminação).

Para o desenvolvimento normal da visão é importante:

- a imagem do objeto focado, para que chegue com nitidez à retina. Para isso não pode haver lesão ou alteração de transparência da córnea, pupila, íris, vítreo ou retina, o que alteraria ou impediria a formação da imagem na retina;
- o tamanho normal do olho;
- o nervo ótico não estar atrofiado, não havendo lesão nas vias óticas que levam a imagem até ao cérebro;
- A capacidade do cérebro para interpretar a imagem recebida. Para isso, não poderão ocorrer alterações cerebrais de ordem anatômica ou fisiológica.

A deficiência visual refere-se a uma situação irreversível de diminuição da resposta visual, em razão de causas congênitas ou hereditárias, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. A diminuição da resposta visual pode ser leve, moderada, severa, profunda (que compõem o grupo com baixa visão) e ausência total da resposta visual (cegueira). (BRASIL, 2000).

As variações no funcionamento e na eficiência visual, inclusive com a mesma patologia e o mesmo grau de acuidade visual, levaram à necessidade de considerar outros aspectos, além da medida de acuidade visual. Com base na Organização Mundial de Saúde (OMS) e do Conselho Internacional de Educação de Pessoas com Deficiência Visual (ICEVI), utilizamos os conceitos:

- *cegueira*: perda total da visão ou da percepção luminosa em ambos os olhos. Do ponto de vista educacional, a cegueira representa a perda visual que leve o indivíduo a se utilizar do Sistema Braille, de recursos didáticos, tecnológicos e equipamentos especiais para o processo de comunicação escrita;
- *baixa visão* : comprometimento visual em ambos os olhos que, mesmo após tratamento e(ou) correção de erros refracionais comuns, resulte acuidade visual inferior a 20/70 (ou) restrinja o campo visual, interferin-

do na execução de tarefas visuais. No enfoque educacional, baixa visão representa a capacidade potencial de utilização da visão prejudicada para atividades escolares e de locomoção, mesmo após o melhor tratamento ou máxima correção óptica específica, o que implica necessidade, portanto, de recursos educativos especiais.

No Brasil, cerca de 1,0 a 1,5% das pessoas com deficiência apresentam deficiência visual (aproximadamente 1,7 milhões de pessoas), sendo 80% com baixa visão e 20% cegas. De acordo com Siaulys (2006),

[...] muitos dos problemas causadores da deficiência visual poderiam ser evitados com medidas eficazes de prevenção (programas de saúde, aconselhamento genético, vacinação, acompanhamento pré-natal, saneamento básico, detecção e tratamento precoce das alterações visuais, triagem em creches, pré-escolas e escolas de educação básica) (p. 7).

As definições citadas têm importância legal quanto à elegibilidade para os serviços de atendimento especializado, reserva de vagas em concursos públicos e atendimento preferencial, conforme preconizado em lei. Nossa compreensão sobre o aluno com deficiência visual considera esses parâmetros, mas vai além, ao conceber o aluno como sujeito aprendente, ativo, criativo e reflexivo nos seus processos de vida. Daí, salientamos a relevância de situá-lo na perspectiva histórico-cultural por meio dos aportes teóricos de Vigotski e Gonzalez Rey, já discutidos neste texto.

4 Adaptações curriculares e acessibilidade: como apoiam os alunos com deficiência visual

Em qualquer etapa de ensino e nos distintos ciclos de vida, uma pessoa com deficiência visual pode se utilizar de recursos e estratégias que apoiam o desenvolvimento de atividades escolares, pessoais, profissionais e sociais. No percurso escolar, as adaptações de elementos curriculares (objetivos, conteúdos, estratégias de ensino, tempo) podem ser requeridas para garantir o desenvolvimento da competência curricular e o êxito do desempenho acadêmico. Em grande parte dos casos apenas a geração de acessibilidade favorece a aquisição de informações e conhecimentos disponíveis para os demais alunos. Esses aspectos são cruciais para a sustentabilidade da educação inclusiva e tem impactos imediatos e mediatos na constituição dos sujeitos e dos espaços escolares.

A utilização das chamadas tecnologias assistivas⁵ tem proporcionado maior independência e autonomia para as pessoas cegas e com baixa visão. Você conhecerá alguns recursos técnicos e tecnológicos que favorecem a acessibilidade em suas diversas formas (arquitetônica, urbanística, ao mobiliário, aos transportes, à informação e à comunicação).

⁵ Tecnologia assistiva é o "ramo da ciência voltado para pesquisa, desenvolvimento e aplicação de instrumentos que aumentam ou restauram a função humana [...]. Tecnologia Assistiva é, portanto, toda aquela desenvolvida para permitir o aumento da autonomia e independência de idosos, de pessoas com deficiência ou de pessoas com mobilidade reduzida em suas atividades domésticas ou ocupacionais de vida diária." (Disponível em: <<http://www.mct.gov.br/index.php/content/view/18622.html>>).

As pessoas cegas geralmente utilizam o Sistema Braille para escrever e ler. Esse Sistema foi inventado por Louis Braille, francês que se tornou cego aos três anos de idade. Com base no protótipo de Louis Braille, a **reglete** e o **punção** ainda são os recursos mais utilizados para escrever. A **reglete** consiste em uma tábua de madeira, plástico ou metal, em uma régua de metal com celas que comportam um símbolo braille. O **punção** é utilizado para pressionar os pontos no papel e a escrita se faz da direita para a esquerda. No verso do papel, os pontos em relevo combinados em quantidade e posição formam letras, palavras, frases, números, outros símbolos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos e musicais. Existem, também, máquinas manuais e elétricas, impressoras braille, que produzem material em média e grande quantidade e utilizam programas de conversão tinta/braille como o Braille Fácil. Esse programa está disponível em: <<http://intervox.nce.ufrj.br/brfacil>>.

O recurso mais utilizado para operações matemáticas é o soroban. Esse ábaco, muito utilizado pelos orientais, foi adaptado no Brasil em 1948, o que permite seu uso por pessoas cegas. Por meio das técnicas específicas, pode-se realizar operações com números inteiros, decimais, fracionários. Calcular potências e raízes, transformar medidas, dentre outras. Atualmente, temos disponíveis vários modelos de calculadoras sonoras, além de computadores e aparelhos de telefone celular com calculadoras e programas de voz integrados.

O direito de ir e vir também deve ser garantido às pessoas cegas. A bengala longa permite a mobilidade com independência e deve ser usada de acordo com as técnicas específicas. O cão-guia está se difundindo no Brasil como uma alternativa promissora. Para tal, são necessárias políticas governamentais de subsídios para manutenção desse projeto, além das mudanças culturais que visam à apropriação do cão-guia como auxiliar, participando de todos os espaços com o seu dono.

A tiftotecnologia⁶ disponibiliza meios técnicos e tecnológicos que favorecem a acessibilidade de pessoas com deficiência visual. Integra o conjunto de tecnologias assistivas que, cada vez mais, desenvolve ferramentas computacionais e *softwares* que permitem às pessoas cegas o acesso à informação e à comunicação. Os programas leitores de tela do computador e sistemas de voz integrados aos telefones celulares, às calculadoras e aos equipamentos diversos, como I-POD, aparelho medidor de pressão e utensílios domésticos, são cada vez mais comuns. Há, ainda, livros falados, *e-books*, livros digitais e em áudio. Caparrós (2003) enfatiza o uso de ferramentas da tiftotecnologia e salienta a repercussão inquestionável do seu uso no processo de inclusão. Informações mais detalhadas sobre o DOS-VOX, um programa leitor de tela, brasileiro e gratuito podem ser encontradas em: <<http://www.intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>>. Outros existentes, a exemplo do Jaws para Windows e Virtual Vision, são disponíveis para as pessoas cegas.

A locomoção com independência e autonomia e a participação efetiva em todos os espaços exige adaptações que minimizam as barreiras arquitetônicas, urbanísticas e de mobiliário. A acessibilidade física deve ser prevista no projeto

⁶ Tiftotecnologia: entende-se por *Tiftotecnologia* o conjunto de técnicas, conhecimentos e recursos voltados a proporcionar aos cegos e deficientes visuais os meios adequados para a correta utilização da tecnologia, com a finalidade de favorecer a autonomia pessoal e a plena integração social, educacional e do trabalho. (CAPARRÓS, 2003, p. 307).

arquitetônico ou promovida por meio de adaptações nos espaços já construídos. A colocação de mapas ou maquetes táteis orienta espacialmente uma pessoa com deficiência visual. Pisos táteis-direcional e de alerta-conduzem as pessoas cegas ao local desejado. A sinalização Braille e em relevo (letras em caixa alta) permitem a localização de portas, salas, refeitórios, bibliotecas etc. Também a acessibilidade à informação e à comunicação devem ser garantidas. O material didático deve ser disponibilizado em Braille e adaptado em relevo ou em modelos tridimensionais. Disponibilizados computadores com programas de voz para leitura e elaboração de trabalhos escolares. Lembre-se de que o material digital, em formato texto ou áudio, deve ser adequadamente adaptado para ser lido por uma pessoa que não enxerga.

Do mesmo modo, os alunos com baixa visão demandam diversos apoios para o desenvolvimento de atividades escolares e cotidianas. A baixa visão caracteriza-se pelo significativo comprometimento da funcionalidade visual devido: à baixa acuidade visual, redução grave do campo visual, alteração na percepção de cores e sensibilidade aos contrastes, interferindo ou limitando o desempenho visual (BRASIL, 2006).

Os recursos devem ser adequados para atender às especificidades do funcionamento visual de cada pessoa. A heterogeneidade das características que integram o grupo com baixa visão exige avaliação e planejamento adequados que envolvam uma equipe multiprofissional. O trabalho diversificado dá respostas à gama de variações encontradas em alunos que, inclusive, apresentam a mesma patologia e igual nível de acuidade visual.

Ao orientar professores sobre o atendimento especializado a alunos com baixa visão, Siaulys (2006) indica os recursos mais utilizados e enfatiza sua importância:

[...] são consideradas ajudas técnicas aquelas que de alguma forma dão ao aluno autonomia na realização de suas atividades, como a ampliação de textos; softwares; cadernos com pautas ampliadas; lápis e canetas com grafites mais escuros; pranchas de plano inclinado; guias para leitura; lentes especiais; sistemas de ampliação de imagens, enfim, adaptações em materiais e recursos especiais (p. 38).

Esses meios possibilitam melhor desempenho do aluno em qualquer etapa escolar e devem ser viabilizados pela escola, professores e família que trabalham juntos como rede de apoio. Vamos conhecer e aprender a aplicar alguns recursos:

- Cadernos com pautas ampliadas: os cadernos podem ser horizontais ou verticais, com linhas escuras e espessas, feitas com caneta porosa preta ou azul, com espaçamento mínimo de 1 cm.
- Folhas avulsas e cadernos comuns com linhas contrastantes, intercaladas duas a duas, podem ser utilizados. É importante lembrar que o verso das folhas não deve ser utilizado, pois pode provocar sombras. O fundamental é atender às necessidades específicas do aluno.

- Os textos, livros, mapas, figuras, tabelas, diagramas e outras representações gráficas podem ser adaptados por meio do tipo e tamanho da fonte, aumento do contraste e elaboração de figuras adaptadas ou em relevo.
- O material escolar como régua, esquadro e transferidor devem ter superfície opaca e contrastar com a cor do papel e da carteira.
- Lápis preto com grafite espesso (3B, 4B) e canetas de cores contrastantes facilitam a escrita e a leitura no papel branco ou de cor clara.
- Os sistemas computacionais como *Windows* e *Linux* disponibilizam recursos de acessibilidade que alteram o tipo, o tamanho, a cor e o espaçamento da fonte ou da tela, proporcionando maior eficiência e funcionalidade da visão residual.

Cada pessoa tem o funcionamento visual peculiar e exigirá adequações específicas na escola, na sala de aula ou individualmente para desenvolver suas atividades pessoais ou escolares. Nesse sentido, o papel do professor é primordial no que se refere à organização dos espaços e ao planejamento das atividades de ensino.

Os recursos óticos são prescritos pelo médico oftalmologista e são utilizados para melhorar o desempenho visual. Dividem-se em recursos para enxergar de perto: lupas manuais, fixas, horizontais e iluminadas e os óculos para magnificação da imagem. E de longe: telessistemas, como sistemas telescópicos e telulupas. A utilização dos recursos deve ser orientada por profissionais especializados no atendimento aos alunos com baixa visão.

Toda escola deve organizar-se para atender adequadamente ao aluno com baixa visão. Algumas dicas podem favorecer a participação e o desempenho desse aluno e visam, especialmente, à promoção da independência, autonomia e autoestima. Adaptações simples, como a colocação de faixas de cores contrastantes no piso, escadas e corrimões facilitam a locomoção de muitos alunos com baixa visão. As portas das salas, banheiros, refeitório e demais espaços podem ter sinalização com letras ou figuras ampliadas e com poucos detalhes (por exemplo: cor preta no fundo branco, cor azul mais escuro no fundo amarelo, desde que tenham alto contraste). Prateleiras, estantes, armários e caixas de jogos, por exemplo, devem ser sinalizadas. Uma questão importantíssima é a iluminação natural ou artificial adequada ao aluno. Deve ser evitado o aparecimento de sombras e reflexos no papel que está sendo lido. Alguns alunos necessitam de luminárias que dirigem o foco de luz, viabilizando melhor eficiência visual. Também o posicionamento do aluno em sala deve ser analisado. A organização da sala deve permitir ao aluno enxergar todo o quadro e, se for o caso, permitir sua mudança de posição. É bom lembrar, que nem todo aluno com baixa visão copia as anotações do quadro de giz (o quadro negro é mais indicado). Nesses casos, o aluno deverá ter as anotações em papel para seu uso individual. É essencial o conhecimento das especificidades características do funcionamento visual que estão implicadas pelas condições pessoais do aluno (visuais, de saúde física e emocional), ambientais (iluminação, conforto, ambiente tranquilo e pouco ruidoso) e sociais (interação, participação, autoconceito positivo).

A escola que tem alunos cegos e/ou com baixa visão deve informar à sua comunidade sobre as adaptações e formar uma rede de apoio consciente e responsável pela educação, direito e dever democrático de todos nós.

5 Etapas escolares

A aprendizagem escolar compreendida em suas características diversas e complexas tem a centralidade de muitos estudos e pesquisas e envolve a perspectiva da construção personalizada da informação e do conhecimento, em detrimento da padronização do ensino que investe em métodos e técnicas para aprender. Para o aluno com deficiência visual não é diferente. Seu processo de aprendizagem pode exigir recursos, técnicas e códigos específicos que lhe permitem acesso adequado à informação, mas segue caracterizado pelos significados e sentidos atribuídos aos momentos vividos. Raposo e Carvalho (2005, p. 140) expressam essa compreensão quando afirmam:

O enfrentamento das dificuldades relacionadas à educação inclusiva corresponde à complexidade desse processo, cujos elementos principais enfatizam a acessibilidade de todos os educandos aos ambientes escolares, em condições que favoreçam seu desenvolvimento e sua aprendizagem, bem como a plena participação na comunidade escolar, de modo a promover uma transformação significativamente positiva nas identidades institucional, docente e discente.

Em qualquer caso, o planejamento e a organização dos apoios aos alunos com deficiência visual exigem avaliação multiprofissional, integrando as áreas de saúde e educação. A avaliação médica é de competência do oftalmologista, que diagnostica a deficiência visual e sua etiologia. Prescreve tratamentos e/ou cirurgias, mede a acuidade visual e indica o uso de recursos óticos, se for o caso. Após a indicação do médico, o treinamento dos recursos óticos é desenvolvido por pessoal da área educacional capacitado no atendimento aos alunos com baixa visão. O professor deve avaliar as condições da escola e da sala de aula para propor as adaptações necessárias à participação do seu aluno. Deve, também, identificar as necessidades individuais que merecem planejamento e organização de alternativas específicas. A avaliação conjunta da equipe, inclusive com a participação do aluno e sua família, deve ser realizada periodicamente ou quando necessário. Muitas patologias podem evoluir causando perda progressiva da visão, o que implica reorganização dos apoios em relação à acessibilidade e aos aspectos emocionais. Feitas essas considerações, vejamos aspectos pedagógicos ligados às etapas e níveis de ensino.

5.1 Educação infantil

A educação infantil é a fase compreendida entre 0 e 5 anos de idade e caracteriza-se pelo início de processos fundamentais do ponto de vista biológico, psicológico, social e ético. A dinâmica do crescimento e do desenvolvimento integra possibilidades para a formação do sujeito, de sua identidade e de sua personalidade. A escolarização de crianças nesta fase acontece em creches e pré-escolas (escolas de educação infantil). Da mesma forma, as crianças com deficiência visual devem ser matriculadas nessas escolas que devem prever em seu projeto político-

pedagógico as adaptações que garantem a acessibilidade e o desenvolvimento das atividades pedagógicas. Sabemos que esse período é rico em possibilidades para o desenvolvimento motor, afetivo, cognitivo e social e, que estimular globalmente a criança favorece sua constituição integral.

A organização de atividades que estimulam a percepção sensorial (audição, tato olfato, gustação), a cinestesia do corpo e a orientação espacial são essenciais. Para crianças com baixa visão, a estimulação visual é indicada como meio de melhorar a eficiência visual. As crianças com deficiência visual necessitam explorar o corpo, o meio físico e social por meio de trocas significativas. A interação com objetos de cores contrastantes, texturas variadas e o compartilhamento de experiências com estímulos auditivos, olfativos e gustativos associados aos seus significados e contextos incluem as crianças em um mundo de interatividade.

5.2 Ensino fundamental

O contato com material lúdico favorece a aprendizagem do Sistema Braille e de recursos específicos utilizados por pessoas cegas. Enfatizamos a importância de adotar o currículo escolar regular com as adequações suficientes para atender às necessidades específicas dos alunos. É importante considerar também, na escola, as amplas experiências para que a criança cega e com baixa visão tenham oportunidades para estabelecer distintas relações sociais com os pares. É igualmente importante oferecer o atendimento às suas necessidades de aprendizagem. Essa fase compreende o processo de alfabetização, que merece estudo e reflexão pelos professores e família. Pela sua importância, vamos discutir algumas questões relacionadas à alfabetização de crianças cegas e com baixa visão.

A análise do processo de alfabetização das pessoas cegas deve considerar, respectivamente, questões relacionadas à alfabetização e cultura escolar, bem como à leitura e à escrita, mediante o uso do Sistema Braille. Compreendemos que não se deve reduzir um processo complexo, singular e diverso a simples recursos didáticos que viabilizam a acessibilidade à informação escrita. Experiências pessoais de sujeitos cegos, bem como de profissionais e professores tem demonstrado as peculiaridades dos processos de alfabetização para cada aluno, utilizando, ou não, o suporte pedagógico de cartilhas e outros recursos adaptados para o ensino de deficientes visuais.

O Sistema Braille é o processo de escrita em relevo mais utilizado mundialmente pelas pessoas cegas e é aplicado às representações dos símbolos literais, matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos, musicais.

A leitura Braille apresenta os elementos básicos do processo de aquisição da leitura para videntes. A criança, possuindo ou não visão, conhecerá inicialmente símbolos gráficos ainda desvinculados de conteúdo, utilizando-se vias sensoriais substitutivas, podendo a leitura ser realizada por meio da visão ou do tato. Compreender, experimentar, perceber e conceituar são fundamentais no processo de aquisição da leitura (CRESPO, 1980, apud PIÑERO; QUERO, DÍAZ, 2003)).

Por tratar-se de um sistema de leitura e escrita que usa um código diferente do alfabeto à tinta, o Sistema Braille exige uma aprendizagem distinta. Segundo Piñe-

ro, Quero e Díaz (2003, p. 234) a “velocidade máxima de leitura de um cego adulto será em geral inferior à metade atingida pela média dos universitários videntes.”

Vários estudiosos atribuem essa forma particular de aprendizagem às especificidades da aquisição da informação tátil. A leitura utilizando a polpa dos dedos envolve muitos estímulos consecutivos e não simultâneos, não possibilitando a abrangência e a interpretação dadas pela leitura visual. Nesse sentido, estão descartados os métodos chamados sintéticos, posto que a leitura tátil é sequencial e, portanto, muito analítica. Segundo Lora (2001) os livros infantis atraem a visão em razão de desenhos, gravuras e cores e afirma que a “diferença entre a percepção visual e tátil repousa no fato de serem os estímulos visuais e táteis muito diferentes contribuindo para a saturação em menor tempo que a exposição aos estímulos visuais.”

A autora considera que esses aspectos dificultam a alfabetização por meio de métodos globais, porém enfatiza que “o processo de globalização deve ser constantemente perseguido por meio da contextualização e adequação das sílabas, palavras e textos ao universo oral e cultural da criança.” Do mesmo modo Piñero, Quero e Díaz (2003, p. 239) afirmam:

A criança vidente pode apreciar com um “golpe de vista” uma frase inteira, algo impossível para a leitura tátil. Isso não significa que em estado avançado da aprendizagem, o leitor Braille não utilize mecanismos como o uso do contexto e a experiência tátil, que facilitam a rapidez de leitura e dão a impressão de “globalização.

Na aprendizagem do Braille é necessário considerar vários fatores que intervêm no processo:

- *Estilo da aprendizagem e motivação*: uma criança vidente já viu livros, revistas, cartazes, sinais etc., que a estimulam e geram interesse pela leitura.

A criança cega pode não apresentar esses estímulos.

Para que vai te servir essa atividade estranha? Isso deve ser explicado à criança antes, adaptando-se à sua idade, de forma que o que vamos fazer possa atraí-la. Por outro lado, é preciso que tenha certa confiança nas suas possibilidades; é preciso fazer com que desenvolva uma auto-imagem positiva. (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003, p. 234).

O principal objetivo é a leitura e a escrita por meio do código Braille e não o ensino de um sistema. É essencial estimular o interesse da criança cega pelas habilidades de leitura e escrita, como se faz com a criança vidente. Nesse sentido, os autores salientam: “Recordemos sempre que estamos ensinando a ler e a escrever e, não, ensinando Braille.” (p. 239).

- *Apoio*: é importante que colegas, familiares, professor da classe, professor de apoio e outros da comunidade escolar conheçam o Sistema Braille e incentivem a sua aprendizagem pelo aluno cego. É relevante destacar que, independentemente dos aspectos positivos do método,

“a atitude do professor e o ambiente familiar são variáveis muito importantes que devem ser consideradas no processo.” (PIÑERO, QUERO; DÍAZ, 2003, p. 239).

- *Idade de início da aprendizagem:* a criança cega pode e deve iniciar a leitura e a escrita ao mesmo tempo que seus colegas de classe. O compartilhamento de experiências possibilita a construção de concepções afirmativas sobre as diferenças e o reconhecimento da diversidade como valor para a vida em sociedade.
- *Desenvolvimento do tato:* uma pessoa cega não possui sensibilidade tátil naturalmente decorrente da cegueira. Muitas causas de cegueira, como o diabetes, e fatores psicossociais podem interferir no desenvolvimento do tato. No caso de crianças cegas o treinamento tátil deve ser superior ao da criança vidente (ambas adquirem conceitos por meio do desenvolvimento motor). A criança cega precisa utilizar suas habilidades motoras finas para operar os instrumentos de escrita e utilizar o tato como fonte de informação no processo de leitura.
- *Desenvolvimento global:* a aquisição de um certo grau de maturação para desenvolver as habilidades básicas de leitura e escrita é comum a todas as crianças.
- *Desenvolvimento da linguagem:* para qualquer criança os jogos com palavras e as experiências com objetos em situações reais ou lúdicas são fundamentais para a aquisição da leitura. No caso da criança cega esse papel é valorizado, já que as atividades de identificar/discriminar sons, palavras, sequências, ritmo da frase, entonação etc. desenvolverão a linguagem por meio da experiência concreta “evitando a pura transmissão e repetição verbal, que poderia desembocar em puro *verbalismo*.” (PIÑERO; QUERO; DÍAZ, 2003, p. 240).

A linguagem é um elemento chave para o desenvolvimento da leitura. A criança compreenderá uma história, um texto e provavelmente lerá com maior facilidade se conhecer o significado das palavras escritas. É importante que as crianças tenham um vocabulário adequado à sua idade, uma pronúncia correta, boa expressão em comunicação oral e um mínimo de verbalismo. Além disso, os textos deverão pertencer ao contexto de oralidade da criança, bem como fazer parte de seu universo cultural.

A alfabetização de crianças com baixa visão também deve considerar elementos importantes que influenciam o desenvolvimento das habilidades para ler e escrever. Você pôde observar como são diversas as características da baixa visão. É fundamental conhecer a eficiência visual do aluno e os aspectos implicados que já foram mencionados no texto. Mandorrán e Caprillana (2003, p. 205) alertam para a singularidade de cada caso: “Tudo isso faz com que cada aluno seja um ser único e suas necessidades devem, portanto, ser medidas individualmente.”

Ao promover uma avaliação processual que, inclusive, identifique modificações na funcionalidade visual do aluno, as decisões acerca do apoio adequado

devem considerar se a leitura e a escrita será a tinta ou por meio do Sistema Braille. A decisão envolve não apenas as nuances decorrentes da patologia e a eficiência visual, mas todas as questões pessoais e sociais que constituem o aluno, sua família e a escola.

A opção pela leitura e escrita a tinta tem sido aceita por muitos estudiosos que entendem a adequada estimulação visual como meio de melhorar a funcionalidade visual. Nesse sentido, Mandorrán e Caprillana (2003, p. 210) afirmam:

A prática tem demonstrado que a capacidade visual não é dada em termos de acuidade visual, mas de funcionamento visual. Por isso, todo aluno deficiente visual que, após adequada estimulação, tenha conseguido significativa funcionalidade da sua visão residual, pode atingir, nas técnicas de leitura e escrita um nível razoável sem que, para isso, precise seguir um programa que se afaste substancialmente do padrão seqüencial seguido por uma criança de visão normal.

As dificuldades encontradas em alunos com baixa visão para discriminação, reconhecimento e coordenação visomotora (fundamentais na leitura e escrita) podem ser minimizadas com estimulação visual orientada e apoio de recursos ópticos e tecnológicos. O treinamento desenvolvido pelo especialista em baixa visão juntamente com o trabalho cooperativo da família, dos professores e da escola ampliam as possibilidades do aluno para experienciar o mundo em volta, com as adaptações que lhe permitem maior interatividade. Algumas alternativas já foram apontadas no tópico anterior. Lembre-se que o trabalho parceiro da educação e saúde é primordial. Saber se a perda da visão é central ou periférica, se há alterações do campo visual ou movimentos desordenados dos olhos, por exemplo, propicia atendimento às necessidades específicas do aluno com baixa visão e orienta as perspectivas para a sua escolarização com sucesso.

Nas séries iniciais do ensino fundamental deve-se cuidar para que as práticas de letramento, numeramento e oralidade sejam simultâneas, evitando-se maior verbalismo dos alunos com deficiência visual e possível ênfase na aprendizagem reprodutiva. Esse é um fato bastante comum e os alunos avançam na escolarização sem suficiente representação gráfica que lhes permitiria, por exemplo, a aplicação às linguagens científicas, como matemática e ciências. Especialmente nas séries finais do ensino fundamental e durante o ensino médio, as disciplinas curriculares se utilizam de linguagens próprias além de esquemas, diagramas e gráficos que estão carregados de informação.

Os alunos com cegueira e baixa visão devem desenvolver suas habilidades e competências comuns aos demais colegas, adquirindo autonomia para atuar junto à escola em questões como: decisão sobre os apoios necessários; uso de recursos técnicos e tecnológicos; organização do espaço físico, da temporalidade e da sua própria participação com maior independência. Sempre que possível, a tecnologia de computadores e *softwares* deve ser agregada, com vistas à ampliação do acesso à informação e à comunicação. Alertamos aqui para a importância dos alunos com deficiência visual utilizar as grafias braille relativas à Língua Portuguesa, Matemática e Química (no caso de usuários do Sistema Braille) e a representação a tinta, para

alunos com baixa visão. Sabemos da importância da leitura e escrita para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento pessoal e social. Para os alunos com deficiência visual não é diferente sob nenhum aspecto. Os meios apoiadores somam-se para ampliar as possibilidades e a interatividade com o mundo físico e social.

5.3 Ensino Médio

Uma interessante pesquisa vem sendo realizada, desde 2004, pelos pesquisadores Patrícia Raposo e Gerson Mól na Universidade de Brasília sobre o ensino de Química para alunos com deficiência visual matriculados em escolas de Ensino Médio. Os objetivos do trabalho visam à formação cidadã por meio de aprendizagens que possibilitam a interação consciente com o mundo e induz ao conhecimento e uso de tecnologias e de diferentes materiais e substâncias presentes no cotidiano. Para isso, foi desenvolvida uma metodologia de trabalho que propôs:

- adaptar o livro didático *Química & Sociedade* em Braille, tipo ampliado e formato digital, para ser acessível pelos programas leitores de tela;
- descrever ou adaptar em relevo e modelos tridimensionais imagens, tabelas e gráficos;
- adaptar os experimentos químicos utilizados como organizadores prévios da aprendizagem.

Os professores, quando se utilizam dos experimentos químicos, questionam os alunos sobre sua observação. Isto é, aquilo que foi percebido pela visão. Para adaptar alguns experimentos, foram utilizados produtos não tóxicos que podiam ser percebidos pelo tato, olfato, e até mesmo, pela gustação. Na observação da liberação de gás, foi realizada uma reação com carbonato de sódio, de forma intensa, que provoca um som de efervescência ou que causa respingos sentidos pela pele. Esse é um exemplo que foi adaptado e aplicado em sala de aula para todos os alunos: aqueles que perceberam a reação química pela visão e os que perceberam pelo tato e audição. Os níveis de abordagem estudados em Química (fenomenológico, teórico e representacional) tornaram-se acessíveis aos alunos com deficiência visual. As adaptações realizadas em sala de aula facilitaram a aprendizagem dos colegas videntes com impacto afirmativo na aprendizagem e no desenvolvimento dos pares com deficiência visual. Essa metodologia tem repercussão na prática pedagógica do professor e em sua autoestima ao promover espaços de aprendizagem com a participação coletiva. Os resultados podem ser aplicados aos demais componentes curriculares. A garantia de acesso ao currículo, independentemente dos meios que instrumentalizam esse processo, é direito dos alunos e dever da escola e de sua comunidade.

6 Concluindo

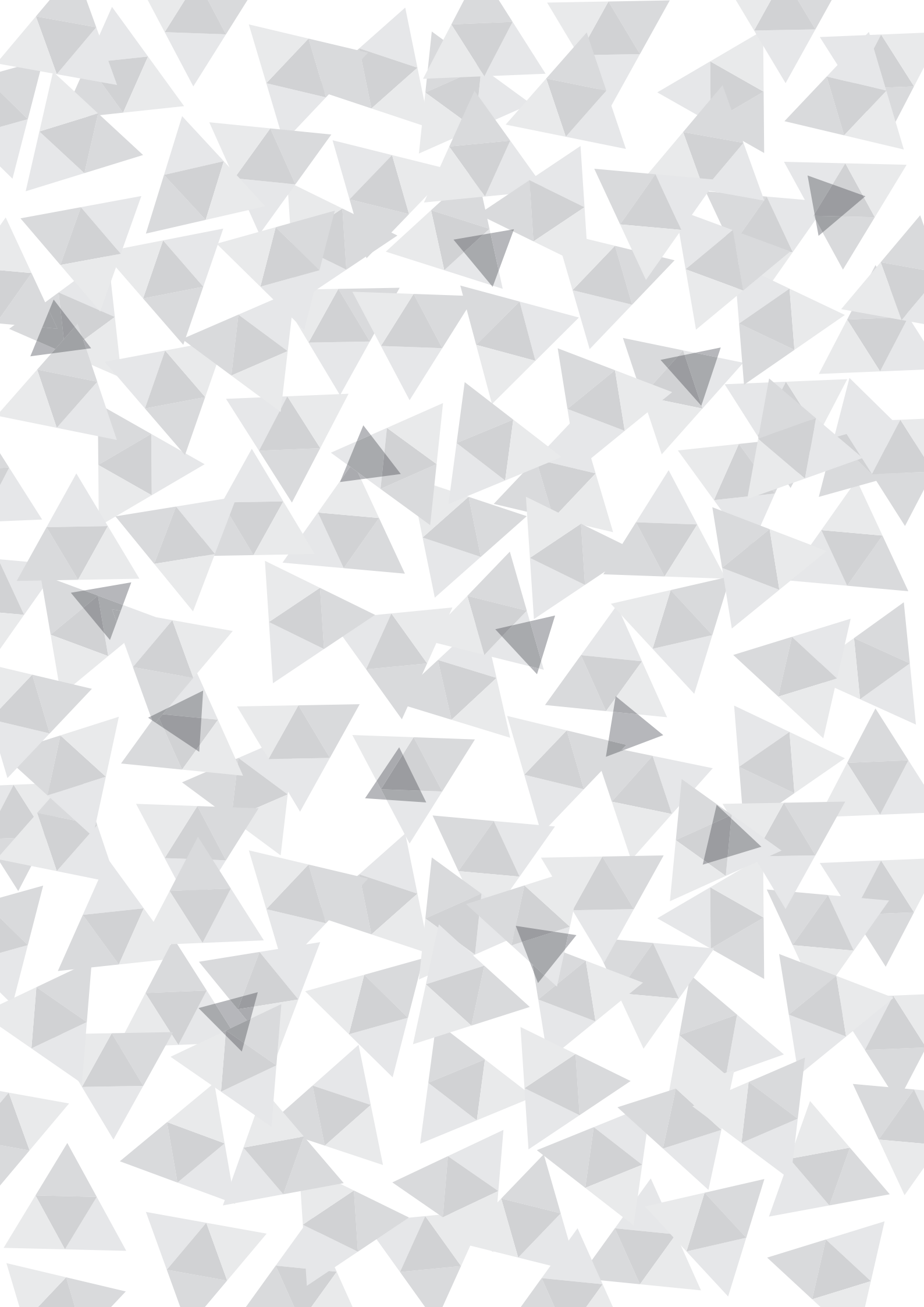
O movimento inclusivo tem a perspectiva do caminho escolar exitoso e a expectativa de ampliação do número de alunos com ingresso nos níveis mais elevados de ensino. Segundo o jornal UnB Agência (2008) o documento *Evolução da Educação Especial no Brasil* elaborado pelo MEC/ Secretaria de Educação Especial

em 2007 mostra que, entre os anos de 1998 e 2006, o número de alunos com necessidades especiais matriculados em escolas brasileiras passou de 337 mil para 700 mil, e que esses alunos são matriculados, cada vez mais, em classes comuns. Segundo o documento, evidenciou-se um aumento de 774% nas matrículas desses alunos em classes comuns, passando de 43 mil em 1998 para 325 mil alunos com necessidades especiais em 2006. O total verificado pelo censo escolar de 2008 foi de 375,7 mil (UnB Agência, 2008).

O ingresso de alunos com deficiência visual em instituições de ensino superior vem crescendo progressivamente e as IES devem se organizar para apoiar a vida acadêmica dos alunos com necessidades especiais. Inclusive, em atenção a Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003, que dispõe sobre requisitos de acessibilidade para pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. A organização de programas ou centros de referência que atuam no ensino, pesquisa e extensão sobre acessibilidade, tecnologia assistiva e inclusão de alunos com deficiência visual pode representar uma vertente transformadora e favorecer a constituição de uma cultura sintonizada com a sociedade democrática e com a prática cidadã.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Entendendo a baixa visão: orientação aos professores*. Brasília, DF: MEC, 2000.
- CAPARRÓS, J. A. E. Tiflotecnologia. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora Ltda, 2003. p. 307 -318.
- GONZALEZ REY, F. L. El aprendizaje em El enfoque histórico cultural: sentido y aprendizaje. In: ARANTE E. Et AL. (Ed.). *Concepções e práticas em formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- _____. O Sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2006. p. 29 - 44.
- LORA, T. D. P. Alfabetização da pessoa cega. In: I SIMPÓSIO BRASILEIRO SOBRE O SISTEMA BRAILLE, 2002, Salvador. *Anais*. Salvador: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2001. p. 12-14.
- MADORRÁN, A. A. A. G.; CAPRILLANA, J. R. A Leitura e a escrita no deficiente visual grave. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora Ltda, 2003, p. 205-225.
- PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DÍAZ, F. R. O Sistema Braille. In: MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. *Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos*. São Paulo: Santos Editora Ltda: 2003. p. 227 – 247.
- RAPOSO, P. N.; CARVALHO, E. N. S. de. Inclusão de alunos com deficiência visual. In: MEC/SEESP. *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC/SEESP, 2005. p. 140 - 144.
- RAPOSO, P. N. *O impacto do sistema de apoio da Universidade de Brasília na aprendizagem de universitários com deficiência visual*. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.
- SIAULYS, M. O. de C. *A inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular*. Brasília, Distrito Federal: MEC/SEESP, 2006.
- TUNES, E.; TACCA, M. C.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 91-112, jan./jun. 2006.
- UNB AGÊNCIA. Ensino regular tem mais crianças especiais. Disponível em <<http://www.secom.unb.br/unbagencia/unbagencia.php?id=1108>>. Acesso em 17. jan. 2009.
- VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: *Obras Escogidas V*. Madrid: Visor, 1997.



Capítulo 8

A pessoa surdacega na escola

Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento

Apresentação

Quando se ouve falar de surdocegueira imagina-se uma pessoa com perda total de visão e audição, no entanto, esse termo refere-se a combinação, em distintos graus, dos sentidos receptores à distância (audição e visão), com implicações na comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, a necessidade de estimulação e atendimentos educacionais específicos. O Ministério de Educação (BRASIL, 2003, p. 11) define surdocegueira como um comprometimento “único que apresenta a deficiência auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, necessitando desenvolver formas diferenciadas de comunicação para interação social”. A múltipla deficiência sensorial refere-se a pessoa com ausência total ou parcial dos sentidos distais associada: “[...] a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam eles na área física, intelectual, emocional ou com dificuldades de aprendizagem”.

Em geral, a manifestação da surdez ocorre antes da deficiência visual, por isto a denominação surdocego e não cegosurdo. Em Brasília, do universo de pessoas atendidas pela Secretaria de Estado da Educação há quatro casos de cegos (02 por síndrome de Alstron, 01 artrite e 01 por diabetes) que apresentaram perda auditiva na adolescência, os demais são surdos com comprometimentos visuais decorrentes de retinose pigmentar, glaucoma, descolamento de retina ou catarata, conforme estudo de Araújo, Silva e Cader-Nascimento (2008).

Do ponto de vista da incidência da surdocegueira no Brasil, os dados do Ministério da Educação obtidos com o censo de 2006 apontaram a existência de 2.718 alunos surdoscegos, sendo 2.182 atendidos nas escolas da rede pública e 536 pela rede privada (MEC-INEP, censo escolar, 2006). Esta informação pode ser imprecisa uma vez que muitas escolas registram os alunos como deficientes múltiplos ou pela deficiência mais acentuada: surdez ou deficiência visual, fato evidenciado em algumas instituições educativas da região centro-oeste. Provavelmente, a incoerência dos dados seja decorrente do movimento em defesa da surdocegueira como uma deficiência singular, distinta da deficiência múltipla, ser recente em nosso país.

Enfim, o que não podemos deixar de lado é que as alterações nos padrões de acesso à informação demandam a necessidade de parceiros que forneçam a base que os motivem à comunicação em suas formas preferidas (alfabeto manual, Libras tátil, sistema Braille, gestos naturais, uso de objetos, desenhos, entre outras), com vistas a ampliá-las.

Para a implementação de políticas públicas para o atendimento educacional dos surdocegos, o que determinará a presença ou ausência de um acompanhamento individual, não é o grau de eficiência visual ou auditiva, mas a funcionalidade das mesmas, seu prognóstico e como o sujeito acessa a informação do ambiente. Resta saber: quais são os desafios presentes nos diferentes níveis de escolarização, serviços e atendimentos especiais oferecidos aos surdocegos?

1 Atendimento educacional especializado

A base da educação dos surdocegos consiste no desenvolvimento de um sistema de comunicação expressiva e receptiva. O sentido háptico (sistema somato-sensorial que envolve o contato físico, pressão profunda, limiar de dor, calor e frio) constituirá na via de contato com as pessoas que o rodeiam e, é através dela que poderá perceber os movimentos do corpo, realizados dentro de um contexto. Em geral, surdocegos pré-linguísticos são dependentes dos parceiros para reconhecer suas tentativas de comunicação, para reforçar os esforços de expressão, bem como para criar oportunidades de manutenção do diálogo. Essa é a mesma realidade de um bebê recém nascido. Ele utiliza do olhar de sortilégio para conquistar as pessoas, e são essas que irão interpretar e dar sentido e significado aos diferentes movimentos realizados pelo bebê.

Cader-Nascimento e Costa (2007) apontam que a surdocegueira pré-linguística promove efeitos adversos sobre o desenvolvimento das primeiras interações sociais. Bebês que são surdocegos manifestam a diminuição de comportamentos interativos e tendem a aumentar os de autoestimulação, principalmente quando não estão sendo tocados. Além disso, apresentam raros sinais de manutenção do contato com o outro, parecem estar alheios aos acontecimentos do ambiente. Geralmente, fazem uso da alteração da respiração ou do tônus muscular como formas primárias de interação. Este comportamento atípico pode desencorajar ou interferir nas relações sociais, por isto a detecção precoce e o encaminhamento aos programas de estimulação se torna essencial.

Na década de 60, Van Dijk e os membros do *“Instituut Voor Doven In Sint Michielsgestel, Teh Netherlands”* desenvolveram a abordagem coativa de atendimento ao aluno com surdocegueira ou com múltipla deficiência sensorial. A proposta parte do princípio da relação afetiva, de proximidade e cumplicidade estabelecida entre os envolvidos no processo educacional. Somente esta relação é capaz de promover um ambiente no qual a criança sentir-se-á com uma margem de segurança para poder participar das atividades.

Valoriza-se o movimento com e sem apoio, organiza-se as atividades de forma a evitar que os acontecimentos sejam sempre imprevisíveis para a criança. Para tanto, utiliza-se objetos de referência, por exemplo: pegar o boné e colocar na cabeça da criança para dizer que irão sair. A realização dessa ação várias vezes, permitirá a antecipação do passeio.

Assim a compreensão da pessoa com surdocegueira está baseada, inicialmente, na ação motora e na manipulação de objetos, naquilo que se pode fazer com eles. O conceito é construído a partir da exploração do ambiente e dos objetos

através da ação mediada pelo adulto. Nesse processo, a pessoa mais experiente e que passe mais tempo com a criança, assumi duas funções básicas: 1) proporciona pontos de referência; e, 2) estimula a criança a comunicar-se e interagir com e no ambiente. Para isto, é fundamental que se considere a zona de desenvolvimento proximal da criança e a estimule a participar de ações colaborativas.

Assim sendo, a abordagem coativa ocorre mediante uma estimulação multisensorial que inclui, entre outras ações, toques frequentes, tentativas de manter contato visual (mesmo que a criança seja cega, é importante desenvolver a postura do globo ocular direcionado para o horizonte, evitando a postura do olhar voltado para baixo), estimulação da participação em brincadeiras infantis, mobilidade conjunta com o adulto, união de atividades motoras entre o surdocego e o mediador, uso constante de formas diversificadas de comunicação (fala, gesto, contração ou relaxamento muscular, postura corporal, sinal, objetos, entonação verbal, expressão facial). Vale ressaltar que o uso apenas da fala e dos sinais não são suficientes para promover a compreensão das informações veiculadas no ambiente, faz-se necessário utilizar todos os recursos disponíveis e acessíveis no estabelecimento da interação.

Durante o processo de trocas entre mediador e criança vão se constituindo vários níveis de comunicação, identificadas como: nutrição, ressonância, movimento coativo, referência, imitação e gesto natural. Estas fases constituem-se em um processo dinâmico de incorporação de estímulos sociais, podendo ser sequenciais ou cumulativas. O objetivo delas é viabilizar condições de aprendizagem de um sistema de comunicação com vistas a ampliar a interação do surdocego com o ambiente e atingir níveis mais elaborados de aprendizagem e desenvolvimento.

1.1 Nutrição

O objetivo dessa fase é fazer com que a criança permita e aceite o mediador, cooperando com as atividades propostas. A relação estabelecida precisa ser de cumplicidade, de apego, de confiança entre as pessoas. A otimização do desenvolvimento é aumentada segundo a extensão em que cada participante envolve sentimentos mutuamente positivos, caso contrário, segundo Bronfenbrenner (1996, p. 62) “[...] o potencial de desenvolvimento da díade é prejudicado na extensão de algum antagonismo mútuo, onde as pessoas desencorajam ou interferem nas atividades”. Por isto a expectativa do adulto em relação ao surdocego precisa ser alta, pois este é o primeiro passo para a implementação da interação propiciadora de condições adequadas ao seu desenvolvimento.

Ao descreverem o estabelecimento do vínculo emocional com o surdocego, McInnes e Treffry (1997) afirmaram que a progressão da interação ocorre em oito etapas: 1) resistência (por ser introvertida ou o inverso, hiperativa com condutas de defesa tátil); 2) permite e admite; 3) colabora passivamente; 4) demonstra prazer e satisfação; 5) responde aos estímulos; 6) acompanha e orienta a interação; 7) imita condutas, ações e movimentos vivenciados durante a atividade proposta; e, 8) inicia por si mesma a interação, tocando o outro e buscando ser tocado, recompensa com um sorriso, uma vocalização. Todas as etapas têm em comum a mesma base: cumplicidade afetiva.

1.2 Ressonância

A ressonância, termo emprestado da física, consiste na interação de pessoas que agem, se comunicam, se movimentam na mesma sintonia; em um dado momento, a ação de cada um irá se unir à do outro, tornando-a complementar e única. A forma do gesto corporal total parte do aluno influenciando e coordenando as atividades do mediador e vice-versa, a distância entre eles é mínima ou inexistente. Conforme destaca Cader-Nascimento e Costa (2007) o objetivo é oferecer situações de interação que, apoiadas no movimento corporal e no contexto, facilitem a negociação de significados e introduzam modalidades alternativas de comunicação não verbal, fazendo com que o surdocego perceba a influência e os efeitos de seus movimentos no corpo do outro.

1.3 Movimento coativo

O movimento coativo caracteriza-se pela ampliação comunicativa entre o mediador e a criança. As ações são realizadas em parceria, através do contato lado a lado, mão sobre mão e aos poucos aumenta a distância física entre os participantes. Visa ampliar a ação motora da criança através do espaço, provocando o desenvolvimento da habilidade de antecipação dos acontecimentos em uma área determinada.

Por meio do contato de mão sobre mão o mediador poderá introduzir a leitura de histórias infantis, com desenhos em alto relevo e texto no sistema Braille. Essa atividade proporciona ao surdocego o contato com o material de leitura ainda no programa de estimulação precoce e na educação infantil. Outra possibilidade é a viabilização da exploração de novos objetos concretos e de novas situações conforme mostra a figura 1.



Figura 1 – Exemplo de movimento coativo. Fonte: Cader-Nascimento (2004)

A Figura 1 exemplifica a situação do movimento coativo, no qual o mediador e a aluna surdocega total, pré-linguística, buscam conhecer os objetos que existem na sala de estimulação sensorial através do movimento corporal total

(andar). Para que a aluna interessasse em descobrir esses objetos foi necessário o papel ativo do mediador em proporcionar segurança para a exploração da nova situação. Em geral, é importante que na descoberta de novos espaços o mediador esteja na frente do surdocego, pois ele representa a segurança e o apoio diante do novo.

1.4 Objeto de referência

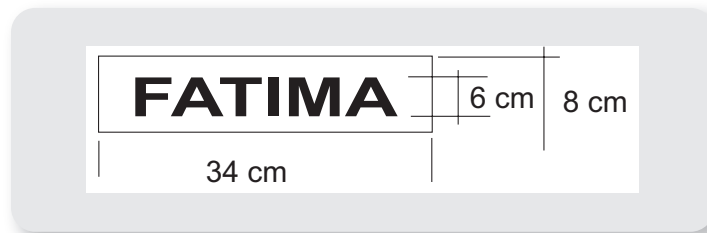
O objetivo da utilização do objeto de referência é orientar a percepção da criança para a relação entre o objeto e uma atividade. Antes da realização de qualquer tarefa é apresentado seu objeto indicativo. A repetição da correspondência objeto - contexto viabilizará que, futuramente, a criança possa antecipar o que se seguirá em função da presença do objeto. Assim, pegar um sabonete poderá antecipar a atividade de lavar as mãos; pegar um lápis poderá indicar uma atividade com papel; uma colher, a hora da merenda e a mochila a hora de voltar para casa. Para tanto, é importante que os objetos utilizados, reduzidos ou simplificados, retenham uma equivalência simbólica com o real e com o que será desenvolvido.

Os objetos precisam ser planejados, selecionados, confeccionados e organizados segundo a necessidade de cada situação de aprendizagem, bem como deve-se considerar como princípio a articulação de estímulos visuais e táteis. Em geral a utilização de objetos de referência possibilita:

- a) explorar conteúdos da pré-escola e habilidades sociais (socialização);
- b) desenvolver o sentido de busca e direção;
- c) ampliar a interação com espaços públicos diversos e com outras pessoas, na medida em que desperta o interesse e a curiosidade dos surdocegos;
- d) maximizar a aprendizagem dos meios alternativos de comunicação;
- e) estimular à leitura e escrita;
- f) buscar novas informações;
- g) ensinar os conceitos básicos;
- h) locomover e orientar-se no ambiente escolar, através de pistas táteis; e,
- i) provocar situações de busca por informações sobre os materiais apresentados.

Os materiais podem variar desde a simples ficha com o nome do aluno e do professor até o uso de objetos para identificar atividades ou ambientes. Alguns modelos constam nas Figuras 2 a 6.

a)



b)

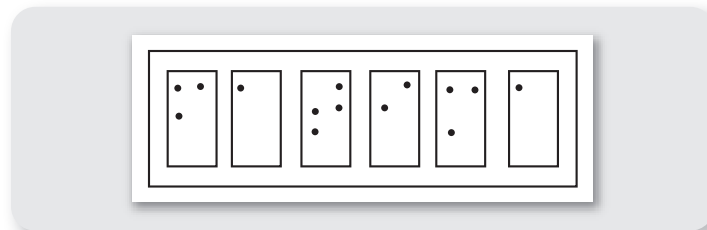
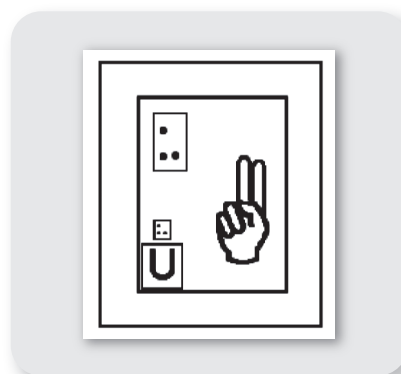


Figura 2 – Modelos de fichas de chamada em lixa na cor vermelha (a) e com botões de camisa na cor preta, sistema Braille (b). Fonte: Cader-Nascimento (2004).

a)



b)

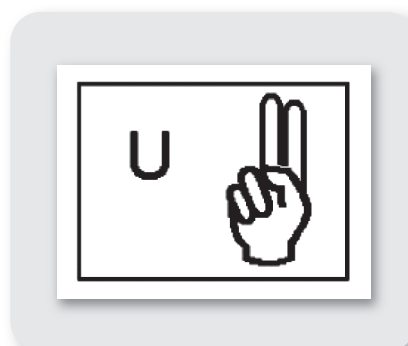


Figura 3 – Modelo de cartão de parede (a) e de mesa (b). Fonte: Cader-Nascimento (2004).



Figura 4 – Fotografia da disposição das caixas de memória: rotina diária. Essas caixas contêm os objetos de referência das atividades a serem desenvolvidas no dia, segundo a sequência que serão apresentadas aos alunos. Fonte: Cader-Nascimento (2004).



Figura 5 – Fotografia das fichas 3D: rotina diária. O lápis significava atividade na própria sala de aula; colher correspondia a hora da merenda; instrumento musical a aula de música; pedaço de toalha o momento da piscina; pincel aula de artes e a panela aula de atividades de vida diária. Fonte: Cader-Nascimento (2004).



Figura 6 – Modelo de cartão tridimensional de identificação de ambiente (CTIA). Nesse caso, do banheiro, além do registro escrito (ampliado, no sistema Braille padrão e ampliado), Libras (sinal correspondente ao banheiro) há o rolo de papel higiênico em miniatura e a figura estilizada de uma menina com um laço na cabeça. Vale destacar a importância do contraste no cartão de identificação. Fonte: Cader-Nascimento, (2004).

Além desses recursos de baixo custo e elaborados de forma artesanal, pode-se utilizar também materiais produzidos e comercializados por instituições especializadas como o Laramara, situada em São Paulo (Bruno, 1997). Entre os materiais constam:

- a) larabraile (caixa portátil cuja tampa é perfurada de acordo com a cela Braille, permitindo representar letras e palavras através do encaixe de pinos);
- b) brailex (placa de duratex perfurada de acordo com a cela Braille, com pinos para encaixe);
- c) gaveteiro alfabético (24 gavetas identificadas com as letras do alfabeto romano e do sistema Braille). Dentro das gavetas existem objetos simples e de uso comum (cujo nome começa com a letra destacada na frente da gaveta);
- d) numerito (dez gavetas, cada uma representando um numeral; na frente das gavetas está inscrito o número indo-arábico e em Braille, e dentro encontram-se as quantidades indicadas);
- e) caixinha de números (dez caixas identificadas com numeral de 1 a 10, dentro contêm objetos representando o numeral indicado).

Em função de como evolui a compreensão e o desenvolvimento da criança, os objetos poderão ser substituídos por desenhos em relevo, por fotografias (quando o resíduo visual permitir). Poderá ser associada ao objeto sua representação simbólica (a letra inicial ou o próprio nome do objeto, em escrita ampliada e/ou no sistema Braille). Por fim, poder-se-á utilizar apenas o registro escrito da atividade. Com isso, ampliam-se os recursos de comunicação, tornando o processo de reconhecimento e representação das situações mais abstrato e complexo.

1.5 Imitação

A imitação visa estimular a criança na realização das atividades propostas, através da criação, segundo suas possibilidades, dos movimentos e ações realizados pelo mediador. Representa a continuação do movimento coativo; no entanto, é mais rica, pois agora o aluno começa a recriar os elementos simbólicos assimilados, a fim de conseguir a satisfação de suas necessidades. Vale ressaltar que na imitação a criança re-elabora de forma criativa a ação após demonstração do mediador acrescentando ou omitindo elementos, na presença ou ausência da situação, enquanto no movimento coativo a ação é simultânea e não há evocação de situações já vivenciadas.

Caberá ao mediador motivar o processo de desenvolvimento da comunicação, mediante a interpretação das expressões e dos movimentos do surdocego. Em geral, esta interpretação precisa estar próxima ao seu sistema perceptivo, em muitos casos o processo se pauta na imitação de toda a situação com perguntas e respostas.

1.6 Gesto natural

O gesto natural representa uma manifestação da expressão corporal na identificação de um objeto, pessoa ou situação. A criança começa a criar seus pró-

prios gestos, de forma a conquistar o controle voluntário sobre seus movimentos, transformando-os em instrumentos na interação com seu ambiente. Desta forma, um gesto natural coincide com o significado que um certo objeto, situação, experiência tem para a criança em particular.

Assim, no âmbito dos programas de atendimento educacional aos surdocegos pré-linguísticos faz-se necessário focalizar os processos básicos de aprendizagem com a finalidade de redimensionar o desenvolvimento das funções mentais superiores. Para isso, a teoria de van Dijk (1968) constitui-se em um suporte teórico básico para a estimulação da aprendizagem e desenvolvimento da comunicação, desde que sejam consideradas suas particularidades. É importante não perder de vista que qualquer deficiência influencia as relações interpessoais e exige a organização de novos padrões de interação social. Neste contexto, cabe ao professor “criar situações favoráveis à aprendizagem dos alunos, não só em diferentes áreas do saber, mas também na construção de modos de relacionamento” (FÁVERO, 1995, p. 11). Isto é o mesmo que dizer que os processos mentais unicamente humanos são altamente influenciados pelos significados sócio-culturais que os media.

2 Inclusão da pessoa surdacega na escola regular

No processo de escolarização de alunos surdocegos é fundamental ter em vista que as crianças que enxergam e ouvem constroem seu repertório, a princípio por meio de informações imagéticas e em um segundo momento por conhecimentos da leitura e escrita de forma assistemática. Tudo ocorre em função da audição em que esta inserida. Assim, percebe o sentido e significado das pessoas, coisas, situações.

No caso da pessoa com surdocegueira o acesso dependerá de um acompanhamento mais individualizado, pois a percepção do mundo que a cerca estará limitada ao que pode tocar. Sua experiência é muito particular e restrita ao que seu parceiro de comunicação consegue lhe proporcionar. Assim, quando há alteração no processo de input verificamos a necessidade da adaptação dos recursos de leitura e escrita (ampliado, contraste, sistema Braille e alto relevo) para viabilizar os conceitos veiculados pelos signos. Essa adaptação é a oportunidade que tem para apreender os signos linguísticos, desde que além do material tenha uma pessoa que irá realizar a mediação acerca dos significados sócio-culturais do recurso em pauta. Não basta apenas ter o material adaptado, é fundamental ter o elemento mediador das informações veiculadas pelo mesmo.

O professor na função de mediador viabilizará ao aluno acompanhar o conteúdo apresentado na lousa. A experiência da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) têm demonstrado a importância do guia-intérprete, ou o tutor, realizar o registro ampliado para que o surdocego acesse a informação como os demais alunos. Caso o aluno seja cego, terá o registro em Braille realizado pelo guia-intérprete, juntamente com os comentários sobre o tema, expressos na sua forma de comunicação predominante.

Em relação ao relacionamento com os outros alunos se não vê e não escuta e às vezes não anda, como ocorre a inclusão?

Temos um caso em Brasília matriculado no 2º ano do ensino médio. Esse aluno utiliza o alfabeto dos surdos digitado na palma da mão, ele é cego, cadeirante e surdo profundo. A alternativa que encontramos para estimular a interação com os alunos da turma foi distribuir e estimular aprendizagem do alfabeto manual dos surdos. Atualmente, os alunos sem deficiência conversam com o surdocego utilizando esse recurso, os cegos se comunicam por meio do sistema Braille.

A experiência tem evidenciado que a interação com surdocegos pode ser viabilizada por distintos recursos de comunicação. Entre eles podemos citar os sistematizados como: o sistema Braille tradicional (no papel) ou digital (realizado no corpo do surdocego – dedos, braços, mão ou outra parte sensível do corpo, ver fig. 7), Libras (em campo reduzido ou tátil), fala (ampliada ou próxima ao Aparelho de Amplificação Sonora Individual) ou escrita (no papel em contraste e ampliada, no corpo do surdocego, no computador ou no Braille). Aliado a esses recursos de comunicação podem ser utilizados também: gestos naturais, objetos de referência, desenhos, dramatizações, exemplificações das situações, uso do olfato, tato como uma forma de iniciar e manter o contato com o ambiente e a organização do mesmo.

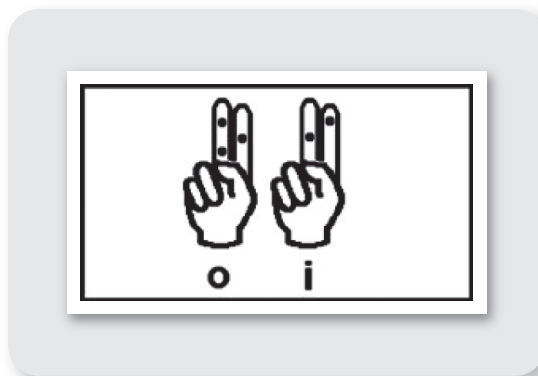


Figura 7 – Sistema Braille digital, uma possibilidade de comunicação. Fonte: Cader-Nascimento e Costa (2007).

A interação entre os alunos surdocegos e profissionais da área ocorre mediante o sistema de comunicação pelo qual o aluno consegue maior autonomia de participação efetiva. Assim, a Libras tátil é utilizada com uma aluna surdacega total, pré-linguística, matriculada na 6ª série do ensino fundamental. A soletração manual com um outro aluno surdocego total pós-linguístico, matriculado no ensino médio. A experiência tem mostrado que após a aquisição de um sistema de comunicação e segundo as condições apresentadas pelos surdocegos, eles poderão ser inseridos em determinados grupos de alunos surdos ou com deficiência visual. O determinante desse novo espaço será a modalidade de comunicação desenvolvida pelo surdocego.

Estudos desenvolvidos por Fremam (1990), Nunes (2005) apontam que há surdocegos que poderão encontrar dificuldades em salas de atendimento só para cegos ou só para surdos. Necessitam de atendimento específico, muitas vezes exclusivo, na área de surdocegueira. Cada caso precisa ser considerado dentro de suas singularidades e as decisões precisam ser tomadas em comunhão com os interesses do aluno, de sua família e com base na visão dos profissionais envolvidos no processo.

No caso da inclusão do surdocego na rede regular a Lei n. 10.098/2000, artigo 18, garante que: “[...] o poder público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes [...]” para atender as especificidades de comunicação de alunos surdocegos ou com outras dificuldades de expressão e recepção das informações. De posse do respaldo legal, é possível junto as Secretarias de Educação Municipal ou Estadual, reivindicar a presença do professor na função de guia-intérprete. A presença desse profissional será a base para a inclusão do surdocego, total ou parcial, na rede regular. Quais as especificidades dessa função no atendimento especializado no ensino regular?

Dorado (2004) descreve que o guia-intérprete é um profissional que realiza o intercâmbio do surdocego com seu ambiente, bem como estimula e viabiliza sua participação nas situações do dia a dia. O papel desempenhado por este profissional consiste basicamente em ajudar o surdocego a superar as barreiras que interferem no processo de comunicação, orientação e mobilidade e no acesso as informações.

Em Brasília, os professores que atuam na função de guia-intérprete na rede regular ou especial, com surdocego total ou parcial, necessitam dominar sistemas alternativos de comunicação e adequá-los a situação do aluno, sorobã, notações específicas do sistema Braille (caso atue com surdocegos no ensino médio), possuir habilidades na leitura e escrita do sistema Braille, conhecer as técnicas de adaptação de material de leitura (ampliação e alto-relevo). Aliado as competências técnicas, o professor necessita ser antes de tudo uma pessoa com iniciativas, atitudes profissionais adequadas exercendo-as segundo os princípios éticos pertinentes a sua atuação (BRASIL, 2004). Desta forma, jamais poderá tomar decisões ou executar tarefas para o surdocego, mas sim estimulá-lo a tomar suas próprias decisões e realizar suas atividades de forma independente (com apoio de recursos e material adequado). Dorado (2004, p. 2) salienta que o papel do guia-intérprete consiste em:

en proporcionar a la persona sordociega una imagen lo más completa posible de la situación de interpretación, a través de la transmisión de los distintos elementos que la componen, de forma que la persona sordociega comprenda el contexto y se encuentre en igualdad de condiciones con respecto al resto de los interlocutores a la hora de participar, actuar o tomar decisiones. Se trata, por una parte, de ser un canal «lingüístico» entre personas que no comparten el mismo sistema de comunicación, además de conectar a la persona sordociega con su entorno, con la realidad, es decir, ser sus ojos y sus oídos y ser un instrumento en el proceso de promover la integración e independencia de las personas sordociegas.

Nos casos dos alunos surdos com retinose pigmentar (prognóstico de perda progressiva da visão), ou nos casos de cegueira com surdez progressiva, o guia-intérprete deve viabilizar o contato entre pessoas com problemas semelhantes ou com outros surdoscegos para que eles possam trocar experiências.

Exemplificando a importância do contato entre pessoas com deficiências semelhantes. Recentemente, em Brasília, colocamos em contato dois surdoscegos

pós-linguísticos. Ambos desenvolveram primeiro a cegueira depois o comprometimento auditivo, portanto utilizam a fala como recurso de comunicação receptiva e expressiva. A etiologia de um foi a Síndrome de Alstron (cego e surdez severa com uso de Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI) e do outro Artrite Reumatóide Juvenil (cego, deficiência física – uso de cadeira de rodas – e surdez severa e profunda, resistente ao uso do AASI). Durante a interação, o usuário do AASI retirou um dos aparelhos e entregou na mão do colega, explicou sobre a estrutura e funcionamento, em seguida, comentou sua experiência antes e após o uso da prótese. O adolescente, aluno da 6ª série, se convenceu da importância do AASI para suas atividades cotidianas. A partir deste encontro realizou todos os procedimentos e, atualmente, faz uso do AASI. O que os médicos, otorrinolaringologista, fonoaudiólogos, professores, guia-intérprete, família, não conseguiram, um indivíduo que vive a mesma situação o fez.

Outra situação vivenciada recentemente foi descobrir um caminho para estimular um cego com surdez progressiva, aluno da 7ª série do ensino fundamental, usuário de AASI, a desenvolver outras formas de comunicação receptiva. Neste caso, promoveu-se o encontro desse aluno com uma surdacega total. Como o sistema de comunicação entre a dupla era incompatível, foi necessária a presença do guia-intérprete para viabilizar a interação. Este fato desencadeou no surdocego à vontade de aprender a utilizar o alfabeto dactilológico tátil para poder conversar com a nova colega sem a presença do guia-intérprete. Dessa forma, viabilizou-se o terreno fértil para a introdução de sistemas alternativos de comunicação receptiva, nesse caso, o alfabeto manual dos surdos realizado na palma da mão.

Um caso de deficiência múltipla sensorial, cego, surdez severa, comprometimento no sistema vestibular e deficiência intelectual, aprendeu aos 40 anos o “namoro das letras”. Através dessa estratégia a professora começou a ensiná-lo o próprio nome, o nome dos componentes de sua família (mãe e irmãs), letras, sílabas, palavras simples relacionadas aos objetos concretos, frases simples expressando ações concretas vivenciadas pelo aluno, até a organização de histórias simples. Enfim, por meio do método sintético de alfabetização o aluno começou a dominar algumas regras básicas do sistema de leitura e escrita.

Vygotsky (1991, p.45) ao discutir o processo de formação de conceitos destaca que “O material sensorial e a palavra são partes indispensáveis à formação de conceitos. O estudo isolado da palavra coloca o processo no plano puramente verbal, que não é característico do pensamento infantil.” O autor refere-se à formação de conceitos em condições de desenvolvimento sem alterações nos órgãos sensoriais. Se a interação entre material sensorial e a palavra é essencial para crianças sem alterações sensoriais, se torna imprescindível para aquela com alterações nos sentidos distais.

Nos exemplos supramencionados a implementação das estratégias não consistiu em antecipar o sofrimento, o luto da família e da pessoa surdacega ou, ainda, em tirar-lhes as esperanças de continuar ouvindo ou enxergando, mas de apresentar-lhes possibilidades e alternativas de adaptação à nova situação. Estes e outros exemplos mostram a importância dos surdoscegos se encontrarem e trocarem experiências, no mínimo saberem que não são os únicos do mundo.

No sentido de garantir a permanência do surdocego no contexto escolar e seu acesso às informações veiculadas no espaço institucional a SEEDF desenvolveu em 2005, com vigência em 2006, um projeto piloto na área da surdocegueira. Promoveu a inclusão de surdocegos em salas regulares, com a presença do guia-intérprete. Duas escolas regulares situadas na região do Plano Piloto, ambas do ensino fundamental, receberam na sala regular alunos surdoscegos totais matriculados na 3ª e 7ª série. Em 2007 o projeto foi ampliado para outras regiões administrativas do Distrito Federal: Ceilândia e Planaltina.

O atendimento do surdocego na rede regular vincula-se a estratégia de matrícula, quando necessário solicita-se com antecedência a redução do número de alunos sem deficiência e a presença do professor na função de guia-intérprete. Existem casos que o surdocego não necessita do guia-intérprete apenas do apoio do intérprete e da sala de recurso. Outros casos demandam o atendimento do guia-intérprete, bem como precisa ser inserido nos atendimentos complementares de orientação e mobilidade e atividades de vida diária oferecidos pelos profissionais da área de deficiência visual.

Quando o surdocego é incluído em uma sala com outros alunos surdos, a sala de aula se configura com a atuação de três profissionais: o intérprete de Libras, o professor-regente e o professor na função de guia-intérprete. As funções desenvolvidas pelos profissionais são distintas e complementares. Assim, o professor-regente é responsável por toda a turma, faz a exposição dos conteúdos, elabora as atividades, corrige os exercícios de todos os alunos (surdos e surdocegos), realiza o planejamento anual e diário das aulas com participação do intérprete e guia-intérprete, planeja as avaliações e ministra aulas de reforço para os alunos ouvintes com dificuldades de aprendizagem. Além destas funções, participa da elaboração dos relatórios dos alunos com necessidades especiais.

O intérprete é responsável pela tradução da fala para a Libras, pelo acompanhamento do processo de aprendizagem dos alunos surdos, elaboração de atividades complementares com o objetivo de reforçar o conteúdo ou compatibilizar os pré-requisitos destes alunos com o restante da turma, bem como ministra aulas de reforço para surdos e, quando houver, para os surdoscegos parciais.

O guia-intérprete exerce a função de tradutor da fala para Libras tátil, adaptação do material para o sistema Braille e para alto relevo, tradução do sistema Braille para tinta (impresso) para que a professora regente possa corrigir e acompanhar o desempenho do surdocego. Além destas funções, durante a produção de textos o guia-intérprete apresenta para o aluno possibilidades de temas a serem desenvolvidos. Em seguida, conversa sobre o tema escolhido pelo surdocego com vistas a elaborar e a organizar as ideias dos alunos sobre o tema em Libras. Posteriormente, o aluno é estimulado a elaborar seu texto no sistema Braille. Além desta postura, o guia-intérprete solicita que o surdocego explique determinados conteúdos (assuma a função de 'professor'). Essa prática permite ao guia-intérprete ter uma noção do que o aluno pensa sobre o tema. Aliado a estas funções, cabe ao guia-intérprete criar procedimentos de ensino que permitam ao surdocego acessar a informação, utilizando recursos já consagrados no ensino de pessoas só cegas, por exemplo, o uso do sorobã para as atividades de matemática. As aulas

de reforço, o planejamento e sua execução, bem como pensar estratégias diferenciadas para suprir as necessidades educacionais, são de responsabilidade do guia-intérprete em parceria com o serviço de itinerância ou com outros profissionais com mais experiência na área.

3 Concluindo

No caso da inclusão de alunos cegosurdos, isto é, que perderam a visão e depois a audição, em geral ocorre em escolas com sala de recurso para deficiente visual. Na sala de aula atuam o professor regente de cada disciplina e o guia-intérprete. Nesse caso, o guia-intérprete necessita conhecer e dominar formas alternativas de comunicação e o sistema Braille, se possível com formação complementar em surdocegueira. Cabe a este profissional organizar os trabalhos do aluno surdocego em tinta (impresso), adaptar as atividades para o sistema Braille e em alto relevo, frequentar todas as aulas, mesmo na ausência do surdocego e garantir que os demais professores tenham acesso à produção do aluno realizada no sistema Braille. Outra peculiaridade deste trabalho consiste em registrar em tinta (impresso) as respostas orais realizadas pelo surdocego, ao final o guia-intérprete as lê (utilizando o sistema de comunicação acessível ao aluno), com vistas a confirmar a fidedignidade das mesmas.

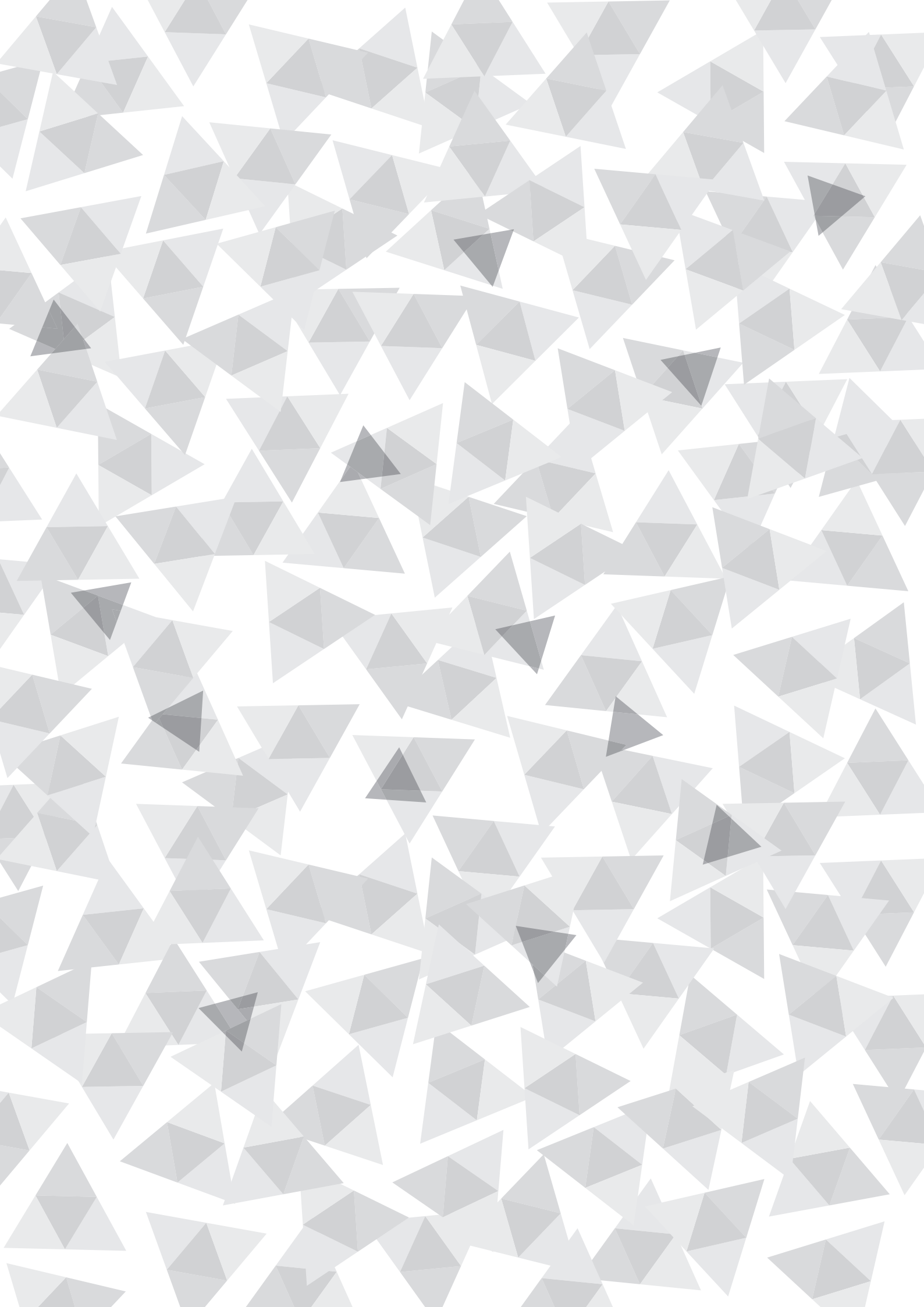
No caso da resolução de cálculos de matemática, quando o aluno não possui habilidades motoras para utilizar o sorobã, ele realiza os cálculos mentalmente. O guia-intérprete realiza o registro das informações no sistema Braille e no final de cada etapa de raciocínio, passa a folha para que o surdocego leia a sequência da atividade para ter condições de continuar o cálculo. Quando o surdocego total consegue utilizar o sorobã, o guia-intérprete fica ao seu lado, porém é o aluno que realiza o registro da informação no sorobã e faz o registro no sistema Braille.

Nos dois casos citados, cabe ao guia-intérprete atuar com o surdocego total, orientá-lo na locomoção e orientação no espaço escolar, contribuir com o professor-regente na organização dos materiais permanentes da sala de aula. O guia-intérprete deve estar sempre ao lado do surdocego, orientando, interpretando e explicando os conteúdos e os acontecimentos do universo escolar através da forma de comunicação acessível ao aluno (Libras tátil, sistema Braille, fala, dactilologia tátil etc).

Os resultados preliminares do projeto de inclusão dos surdocegos na rede regular têm evidenciado que a presença do intérprete e do guia-intérprete tem eliminado as barreiras pedagógicas e de comunicação de surdos e surdoscegos e assegurado a todos o direito a educação no mesmo espaço (turma) que os demais educandos sem necessidades educacionais especiais.

Referências

- ARAUJO, K. O. B. J.; CADER-NASCIMENTO, F. A. A.; MOURA, K. M. S. L. de. Saúde ocular de surdos matriculados no ensino médio. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: deficiências sensoriais e deficiência mental*. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES-PROESP, p. 206-216, 2008.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *Saberes e Práticas da educação*. Dificuldades de comunicação e Sinalização. Surdocegueira / Múltipla deficiência sensorial. Brasília. MEC; SEESP. Ed. *Infantil*, 2003. v. 6.
- BRASIL, Secretaria de Educação Especial. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- BRASIL, Censo escolar. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brasil.pdf>>. BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. *Implementação e avaliação empírica de um programa de intervenção com duas crianças surdocegas, suas famílias e com a professora regente*. 2004. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. COSTA, M. P. R. da. *Descobrimos a surdocegueira: comunicação e educação*. São Carlos: UFSCAR, 2007.
- DORADO, G. M. La guía-interpretación: aspectos fundamentales. In: VIÑAS, P. G.; REY, E. R. *La sordoceguera*. Un análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004.
- FÁVERO, M. H. A mediação do conhecimento psicológico na produção do texto para o professor. *Temas de Psicologia*. São Paulo. p. 11-22, 1995.
- FREEMAN, P. *El bebé sordociego*. Um programa de atención temprana. Madrid: Editora Espanhola - ONCE. 1991.
- MCINNES, J. M.; TREFFRY, J. A. *A guide to planning and support for individuals who are deafblind*. Canadá: University of Toronto Press, 1997.
- NUNES, C. A criança com surdocegueira e o acesso à linguagem escrita. In: SIM-SIM, I. (Org.) *A criança surda, contributos para a sua educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, p. 121-139, 2005.
- STILLMAN, R. A. Y. B; CHRISTY, N. Developing prelanguage communication in severely handicapped: an interpretation of the Van Dijk method. In: SEMINARS IN SPEECH AND LANGUAGE, 1984 [S. I.]. *Anais...*[S.I.], v. 5, n. 3, p. 159-170.
- VAN DIJK, J. Movement and communication with rubéola children. Madrid: ONCE. Tradução de Dalva Rosa – *Conferência na reunião geral anual da Organização Nacional de Cegos da Espanha*: AHIMSA, 1968.
- VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas*. Fundamentos de Defectologia. Habana: Pueblo y Educación, 1995. Tomo 5.



Capítulo 9

A produção do fracasso escolar

Julia Cristina Coelho Ribeiro

Gabriela Mieto

Daniele Nunes Henrique Silva

Apresentação

Neste capítulo discutiremos a produção do fracasso escolar sob a perspectiva de como a questão das diferenças humanas repercutem sobre os processos de avaliação do desempenho social e acadêmico dos alunos. Para tanto, iniciamos definindo as origens sociais do fenômeno em questão, a fim de que possamos compreender, posteriormente, como a medicalização do fracasso escolar ocorre. Em seguida, avançamos para o estudo das concepções sobre funcionamento psíquico e processos de ensino-aprendizagem, tendo em vista a necessidade de aprofundar a discussão em torno das relações existentes entre tais concepções e a produção do fracasso escolar, bem como as suas implicações para a intervenção pedagógica. Por fim, propomos uma discussão acerca da importância da zona de desenvolvimento proximal para o processo de intervenção pedagógica e superação do fracasso escolar, tentando compreender como o ensino dialógico pode nos fornecer ferramentas importantes no sentido da ressignificação do papel da escola frente às demandas sociais de produção de conhecimentos.

1 Diferenças humanas na escola – As origens sociais do fracasso escolar

É cada vez maior o número de crianças encaminhadas às equipes de diagnóstico psicopedagógico como consequência de sua suposta inadequação às demandas de aprendizagem impostas pela escola.

Com frequência são atribuídas às crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem o rótulo de deficientes intelectuais, sem, ao menos, serem considerados os problemas estruturais existentes no próprio contexto escolar.

Bruner (2001) afirma que as práticas nas salas de aula baseiam-se em um conjunto de crenças populares sobre as mentes dos alunos. O autor admite que as pedagogias populares refletem uma série de pressupostos – de origem científica, ou não – os quais necessitam ser explicitados e reexaminados, já que algumas dessas concepções têm funcionado inadvertidamente contra o processo de desenvolvimento dos alunos.

O autor faz uma crítica ao modelo educacional baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos. Modelo em que o professor exerce um papel centralizador, no sentido de deter o monopólio do conhecimento, dentro da tarefa de “transmitir” um conteúdo escolar qualquer. Para ele, “os sistemas educacionais são, em si, altamente institucionalizados sob o domínio de seus próprios valores. Os educadores têm suas próprias visões, geralmente bem embasadas, sobre como cultivar e como ‘dar nota’ à mente humana” (BRUNER, 2001, p. 38).

Diante do exposto, é possível verificar que a prática pedagógica resulta de um paradoxo difícil de ser articulado em termos da melhoria da qualidade do ensino, visando a superação do fracasso escolar, pois ao mesmo tempo em que lança seus pilares no princípio da igualdade entre os homens, comete alguns equívocos no que diz respeito ao fato de agrupar os alunos em classes homogêneas e, por meio da aferição quantitativa de desempenho, tornar explícita as desigualdades e diferenças num processo em que todos os alunos são submetidos aos mesmos instrumentos de avaliação (CARMO, 2001).

Uma das explicações para tal fenômeno reside no fato de a escola não estar preparada para lidar com a diferença, já que se pauta na formação de agrupamentos homogêneos, padronizados, nos quais o comportamento tido como “desviantes” é desqualificado, imputando ao sujeito considerado deficiente a inteira responsabilidade pelo seu fracasso. Patto (2000) afirma que “esta divisão de alunos em busca da homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar” (p. 211).

Além disso, observa-se que à noção de fracasso é incorporado o discurso médico-prescritivo, bastante compatível com a ideia de eugenia, preconizada por uma espécie de “seleção natural,” na qual, supostamente, se daria por meio da prevalência dos mais aptos, num mundo pretensamente igualitário, tal qual apreendido pela corrente do Darwinismo Social (PATTO, 2000).

A ênfase no padrão de normalidade é, via de regra, o critério para a adoção de medidas excludentes, legitimadas por instrumentos de avaliação que quase nada têm a informar sobre o verdadeiro potencial dos sujeitos considerados “anormais,” já que são produzidos com base em categorias quantitativas de aferição de desempenho.

Acredita-se que toda essa problemática não seja uma prerrogativa exclusiva da escola, uma vez que a escola é também o reflexo das concepções subjacentes que permeiam o universo simbólico da sociedade na perspectiva das elaborações produzidas pelo senso comum e também pelo saber científico. É, todavia, na escola que tais concepções se concretizam e são encaminhadas por práticas fossilizadoras da inteligência (VIGOTSKI, 1995), rumo à exclusão escolar e social.

O número elevado de crianças que enfrentam esse estigma talvez possa ser explicado em razão de boa parte da sociedade ainda não ter atentado para o fato de as diferenças humanas se configurarem como algo que é superior a um mero defeito de ordem biológica, uma vez que se constituem tão somente em razão de um *status quo* historicamente produzido (OMOTE, 1986), isto é, em função da repercussão social causada pela ideia do diferente, do desviante à norma.

Atualmente, a tendência prescritiva e de rotulagem advinda da necessidade de se oferecer um diagnóstico com base no coeficiente de inteligência ainda insiste em prevalecer sobre as contingências sociais e econômicas às quais interferem significativamente sobre o processo de avaliação. A questão do fracasso escolar, por vezes, acaba condenando diversas crianças a carregarem o rótulo de deficientes intelectuais circunstanciais, isto é, aqueles que representam um desafio à competência escolar e que não conseguem alcançar as metas culturais ditadas pelo modelo elitista, urbano e pós-industrial de nossas instituições acadêmicas.

A solução mais cômoda acaba sendo situar toda essa problemática no próprio sujeito, ao invés de se tentar alcançar as mesmas metas a partir da oferta de andaimes (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ou pistas de contextualização (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2007), ao desencadear zonas proximais de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001), isto é, promovendo-se mudanças no contexto escolar de modo a contemplar a diversidade social, conforme aprofundaremos mais adiante. Com relação a esse aspecto, percebe-se que, com maior frequência, às crianças menos favorecidas economicamente é imputada a condenação, como reflexo de nosso sistema excludente de organização social.

O problema, então, não está no fato de que essas crianças passem por um processo de “privação cultural”, já que é notório o fato de que pessoas advindas de camadas sociais menos favorecidas economicamente também são capazes de produzir cultura. O problema é que o nosso modelo educacional firma-se com base nas exigências sociais do grupo hegemônico, o mesmo que condena ao fracasso e à consequente exclusão social todos aqueles que, de uma forma ou de outra, não atendem às expectativas do referido grupo.

Diante do exposto, o grupo hegemônico, na tentativa de realizar uma espécie de “higienização” escolar, acaba por recorrer à medicalização da educação como se tal procedimento fosse capaz de reduzir as desigualdades sociais e o próprio fracasso de diversas crianças consideradas diferentes na escola. Esse aspecto será discutido no tópico a seguir.

1.1 A medicalização do fracasso escolar

Expressões do tipo “disritmia,” “dislexia,” ou ainda, “disfunção cerebral mínima,” “hiperatividade” e “deficiência mental leve” são enunciados que fizeram e ainda fazem parte do cotidiano escolar, ou pelo menos, do repertório daqueles que se julgam conhecedores das “patologias” que afetam a aprendizagem dos alunos, principalmente os economicamente menos favorecidos.

O que ainda é pouco difundido, é que tais expressões podem estar dissimulando a realidade escolar. Uma realidade que se configura a partir da apropriação do linguajar médico com vistas a justificar o fracasso escolar dos alunos. Isso significa, mais uma vez, situar no outro a responsabilidade por sua suposta incompetência, tendo como base as particularidades orgânicas do sujeito, já que admitir suas próprias falhas é, para a escola e seu conjunto de atores, algo ainda não permeável. Os professores, em geral, não toleram a ideia de fracasso profissional, talvez por isso seja fácil aceitarem a falácia de que algumas crianças não conseguem aprender (BARBOSA, 2000).

É muito comum ouvir no discurso de professores enunciações do tipo: *“Eu ensinei, fiz a minha parte, a maioria entendeu, se alguém não entendeu, o problema é dele!”* Ou ainda: *“Preciso encaminhar Fulano de Tal para o diagnóstico porque ele não aprende, deve ter algum problema mental.”* Com base nessa lógica, uma quantidade espantosa de diagnósticos tem sido produzida no contexto escolar, com vistas a fornecer subsídios pretensamente científicos para dar encaminhamento ao processo de exclusão, valorizando especificamente os mecanismos biológicos do processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se minimizam os fatores sociais e pedagógicos (WERNER, 2000). Ou seja, a despeito das políticas e programas de inclusão, o sistema escolar ainda tende a configurar-se com base em um modelo excludente, centrando-se na separação de “doentes” e “saudáveis”; “competentes” e “incompetentes”: na rotulagem.

A aplicação de rótulos de origem médica, que são constantemente empregados para designar o suposto fracasso de diversas crianças no contexto escolar, acaba não permitindo que se leve em conta os outros elementos da questão, diretamente relacionados às condições sociais em que tal fracasso venha a ser produzido. O acolhimento do discurso médico-biológico na prática educativa resulta, portanto, na criação de artifícios que, por sua vez, tendem a mascarar a ineficiência da própria sociedade em oferecer propostas adequadas de encaminhamento escolar para as pessoas consideradas diferentes.

O termo medicalização em educação é, segundo Werner (2000), uma referência à utilização, no contexto escolar, “de explicações e modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos, tais como Drogas, Sexualidade e o Fracasso Escolar” (p. 45). O autor afirma que “por essa concepção, quando o aluno não aprende, o problema estaria relacionado a um defeito no corpo, provavelmente no cérebro, seja por desnutrição, retardo mental congênito, lesão neurológica ocorrida no parto etc” (p. 24).

Em outras concepções, ainda, as explicações são construídas não apenas com base no “defeito de fabricação”, mas no conceito de maturação. Nessa perspectiva, segundo Werner (2000), “não é apenas um pedaço do indivíduo que está defeituoso, mas o indivíduo como um todo é que é frágil e incompetente” (p. 26). As justificativas, nesse caso, repousam sobre a argumentação da imaturidade emocional e intelectual que, por sua vez, estariam retardando as mudanças nas estruturas psíquicas das crianças.

De acordo com Werner (2000), a relação fracasso escolar/doença é algo que permeia o discurso tanto de profissionais da educação quanto os da saúde. Tais formas de argumentação parecem se intensificar quanto menor for o poder aquisitivo do sujeito vítima do fracasso. Patto (2000) afirma ser possível que “a popularização das noções médicas que continha Jeca Tatuzinho (personagem da literatura brasileira criado por Monteiro Lobato) tenha contribuído para a cristalização do mito da indolência das populações rurais e, por extensão, dos contingentes populacionais mais pobres das grandes cidades” (p. 76).

Observe o seguinte argumento apresentado por um professor da rede pública de ensino do Distrito Federal, cuja interpretação reforça as considerações de Patto (2000). O professor desconfia da quantidade de diagnósticos que é produzi-

da, quanto mais industrial e urbana for a localização da escola, conforme ressaltado no turno abaixo:

[...] eu fico assim preocupado. Nós temos vários alunos nessa situação. A história de São João da Aliança: como lá não tem diagnóstico [equipe de], todo mundo se alfabetiza. É um número muito pequeno que não se alfabetiza. E aí aqui no DF tem esse tanto de aluno com deficiência! Eu fico assustado com a quantidade de menino 'DM', você entendeu? (RIBEIRO, 2002, p. 76).

Com base nas concepções acima descritas, muitas teorias foram elaboradas e legitimadas no contexto escolar, tais como a teoria da diferença, a teoria do déficit e a teoria da privação cultural, todas imbuídas de um discurso subjacente atrelado à falsa noção de que as aptidões e faculdades das classes trabalhadoras seriam inferiores, como se seus integrantes tivessem uma vocação "natural" para o trabalho braçal (PATTO, 2000).

Quanto às justificativas para as queixas escolares em relação ao desempenho dos alunos, Werner (2000) aponta três tipos de explicações mais comuns, presentes na argumentação dos professores:

1. As que culpabilizam a família e sua estrutura.
2. Aquelas relacionadas à privação cultural e;
3. Por fim, aquelas que focalizam o problema, situando-o em relação ao fracasso escolar, conforme podemos verificar nas enunciações a seguir, produzidas por professores e descritas por Ribeiro (2002):

P1: *"Eu acho que é assim; É bem mais lento, é uma coisa mais devagar, principalmente por isso: Ela não tem em casa... Infelizmente..., a família não auxilia, não acompanha, não trabalha com ela..." (p.75).*

P2: *"O problema mesmo é dentro de casa, não tem cultura. Não tem aquela coisa toda de estímulo. Toda aquela cultura em casa, né, então há uma dificuldade maior, né" (p. 75).*

P3: *"Parece assim, né, que DM (deficiência mental) é justificativa pro fracasso, você entendeu? É a última palavra pra dizer pro pai, pra dizer pra ele assim: 'Ó, seu filho não aprende porque não tem jeito. Ele não levou uma pancada no cérebro, não? Deve ter levado. É a justificativa pro fracasso escolar" (p. 75).*

Dos três professores, o que se revela mais permeável às novas abordagens em educação é P3, pois reconhece a falha da escola, não culpabilizando a família ou a privação cultural pelo desempenho aquém do esperado por parte do aluno. P3 compreende que diante da necessidade de se dar uma satisfação para a família quanto ao fracasso escolar de seu filho, a escola acaba atribuindo-lhe causas orgâ-

nicas ou ambientais, sem, contudo, reconhecer o seu próprio fracasso enquanto instituição de ensino.

P1 e P2, no entanto, ainda apoiam-se em processos de culpabilização, ora para a estrutura familiar, ora para a falácia de que os pobres não possuem cultura, como se só o modelo hegemônico, reproduzido pela escola, fosse o único válido na compreensão dos processos de mudança na vida do sujeito.

Em relação ao nível socioeconômico, tanto Patto (2000), quanto Werner (2000) admitem a alta frequência com que tais mecanismos, escamoteadores da exclusão social são utilizados no contexto escolar. As explicações para o fracasso, nesse caso, assumem conotações diferenciadas dependendo da camada social na qual ele venha a ocorrer. Tunes (1992) também concorda com o fato de o nível socioeconômico poder influenciar negativamente sobre o processo de avaliação, distorcendo a realidade, isto é, as verdadeiras competências do sujeito. Uma das explicações para esse fenômeno pode estar residindo no fato de que:

a criança das classes populares, por exemplo, traz para a escola seus padrões culturais e lingüísticos, a escola, no entanto, trabalha com padrões pautados pela cultura da classe média; ao não conseguir interagir e se comunicar adequadamente com esse aluno acabam por dificultar-lhe o acesso aos conhecimentos escolares, produzindo o fenômeno do **fracasso escolar** (WERNER, 2000, p. 82).

Para reverter esse quadro de exclusão, Werner (2000) propõe, em primeiro lugar, que ultrapassemos tanto a medicalização da educação, quanto a pedagogização da saúde, ambas as abordagens advindas da mesma matriz conceitual. É necessário, segundo Werner (2000), uma reformulação no modo de operar o binômio Educação/Saúde. O autor defende que “é preciso identificar as explicações que fundamentam os falsos diagnósticos que excluem o aluno da escola, além de culpabilizar a criança e a família pelo fracasso escolar” (2000, p. 53).

Werner (2000) afirma que muitos diagnósticos equivocados têm sido produzidos em detrimento de sua vinculação a uma concepção de mundo que não leva em conta os fatores sociais que produzem o fracasso escolar. Ele exemplifica que “a falta de atenção numa sala de aula, antes de ser uma incapacidade da criança para manter atenção, pode significar uma falta de motivação decorrente de inúmeros fatores, entre os quais propostas pedagógicas inadequadas” (p. 57).

Assim como Patto (2000), Werner (2000) também acredita que o fracasso escolar esteja intimamente relacionado à reprodução, no plano escolar, da seletividade imposta pelo modelo econômico e social, sendo comum deslocar-se esse problema do plano social para o plano de uma patologia individual.

Em seu estudo sobre as concepções subjacentes ao fenômeno do fracasso escolar, Patto (2000) faz menção ao caso de uma criança considerada portadora de distúrbios de ordem psicomotora, a partir de avaliação diagnóstica em contexto artificial e descontextualizado. No entanto, ao investigar profundamente o contexto da interação dessa mesma criança em atividades cotidianas, a autora julgou o diagnóstico um equívoco, na medida em que se a criança envolvida brincava

em sua comunidade, por exemplo, de construir e empinar pipas demonstrando considerável destreza: ora, se uma criança em seu contexto cotidiano desenvolve certas atividades motoras com eficiência, isto não seria uma prova de sua competência psicomotora?

Ainda discutindo diagnóstico, Moysés e Collares (1997), numa crítica ao modelo quantitativo de aferição da inteligência, concluem sobre a impossibilidade de se medir o potencial de qualquer sujeito, seja ele de desenvolvimento típico e ou atípico. As autoras argumentam que o que se apresenta no momento da avaliação é apenas a expressão do potencial do sujeito em meio ao ambiente histórico-cultural constituído. Daí o fato de acreditarmos na necessidade de uma avaliação de caráter qualitativo, de preferência em contexto naturalístico, ou seja, no local onde ocorrem as interações. Nesse caso, Moysés e Collares (1997) sugerem que:

[...] é preciso olhar. Olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta. Não se propõe nenhuma tarefa previamente definida, não se pergunta se sabe fazer determinada coisa, mesmo que seja empinar pipa ou jogar bolinha de gude. Pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões. Ao invés de a criança se adequar ao que o profissional sabe perguntar, este é quem deverá se adequar às suas expressões, a seus valores, a seus gostos. (p. 15).

Faz-se pertinente ressaltar, no entanto, que esse é apenas o primeiro passo para se investigar a expressão do potencial de uma pessoa, pois há que se considerar outros níveis de intervenção que caminhem não só no sentido de um desenvolvimento real, como também para a possibilidade de se fazer avançar os processos de desenvolvimento através do desencadeamento de zonas de desenvolvimento proximais (VIGOSTSKI, 2001), conforme aprofundaremos mais adiante.

Sobre esse aspecto, Vigotski (2001) argumenta que toda avaliação deve ter um caráter dinâmico, voltado para uma análise prospectiva das possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança, ao invés de se caracterizar como uma mera retrospectiva da aprendizagem alcançada (ou não alcançada) por ela. Um bom diagnóstico, assim como uma boa aula, não estariam, desse modo, centrados nem na figura do professor, nem na figura do aluno, mas na dimensão dialógica existente no processo de significação das metas culturais, no momento da produção do conhecimento, isto é, no contexto da interação (Bakhtin, 1999). No tópico a seguir, abordaremos as concepções dos professores sobre o funcionamento psíquico e suas relações com o conceito de fracasso escolar, bem como as implicações desse conceito para a intervenção pedagógica.

2 Concepções sobre o Funcionamento Psíquico e Fracasso Escolar – Implicações para a Intervenção Pedagógica

De acordo com Bruner (2001), existem pelo menos quatro teorias da mente, isto é, modelos interpretativos acerca do funcionamento psíquico dos aprendizes, que tem prevalecido no debate educacional e que, por conseguinte, têm

ênfatisado diferentes objetivos e práticas pedagógicas. O autor sugere que examinemos cada uma dessas concepções a fim de avaliarmos suas implicações para a aprendizagem e para o ensino.

A primeira concepção diz respeito ao que Bruner (2001) considera como sendo *enxergar as crianças como aprendizes por imitação*, a partir do pressuposto subjacente de que a competência humana consiste exclusivamente em talentos, em capacidades ou habilidades, e não em conhecimento e em compreensão: “O conhecimento ‘cresce como os hábitos’ e não está ligado nem à teoria, nem à negociação ou argumento” (2001, p. 60).

A segunda concepção, apresentada por Bruner (2001), considera as crianças como se estas aprendessem a partir da *exposição didática*. Nessa concepção, o conhecimento deve simplesmente ser consultado ou escutado, dentro de uma prática centralizadora e “objetiva” do professor em meio à transmissão dos conteúdos acadêmicos. As implicações educacionais subjacentes a essa concepção resultam na ideia de que a mente do aprendiz se apresenta como uma *tábula rasa*.

A terceira concepção volta-se para a capacidade epistemológica do sujeito, na medida em que considera as crianças como seres pensantes. O professor, nessa visão, preocupa-se em entender o que a criança pensa e como ela constrói o seu processo de raciocínio.

Entendemos que as implicações subjacentes a essa concepção sobre a prática educativa giram em torno do fato de que, se localizarmos exclusivamente no sujeito a capacidade de acesso ao conhecimento, corremos o risco de subestimar a importância do conhecimento acumulado no passado e, além disso, tendermos a culpabilizar a criança por sua suposta imaturidade intelectual, quando o conhecimento esperado pela escola não for alcançado.

Para Bruner (2001), trata-se de uma concepção internalista voltada para a ideia de que os adultos fazem presunções a respeito de até onde a criança pode ir, do ponto de vista de sua maturidade ou imaturidade intelectual. As implicações desse tipo de concepção para a prática pedagógica podem resultar num certo estado de espera por parte do professor, até que o aluno tenha desenvolvido algumas capacidades que, por sua vez, lhe possibilitem a aprendizagem dos conteúdos escolares. Uma abordagem maturacionista e, portanto, apriorística em relação ao processo de produção de conhecimentos.

A quarta concepção, por seu turno, considera que o ensino deveria ajudar as crianças a compreenderem a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e o que é considerado ‘conhecido’ pela cultura, por outro. (BRUNER, 2001). Volta-se para a perspectiva de um ensino dialógico (ALEXANDER, 2005), em que as práticas de *scaffolding* (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), ou *andaimagem* (BORTONIRICARDO; SOUSA, 2007), conforme explicaremos mais adiante – ou ainda, aquelas que se dirigem para a oferta de apoios por meio da atuação na zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 2001), destacam-se como recursos de mediação, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos.

Werner (2000) coloca-se a favor de concepções voltadas para explicar o caráter subjetivo da consciência humana que, por sua vez, se constitui em meio ao

ambiente histórico-cultural. Sendo assim, é por meio da negociação de significados que ocorre entre os sujeitos e o objeto do conhecimento que é possível mediar o desenvolvimento humano, negando, portanto, a abordagem simplista em torno de condicionamentos. O autor chama a nossa atenção para duas formas polarizadoras e, conseqüentemente, equivocadas de se interpretar o funcionamento psicológico, as quais ele denominou como concepções mecanicistas de um lado, e organicistas, de outro.

Werner (2000) afirma que é possível identificar a presença de concepções mecanicistas em analogias cotidianas do tipo: “O cérebro funciona como um computador, esse menino parece que tem um parafuso solto; essa menina é elétrica” (p. 64), conforme podemos verificar na enunciação a seguir:

Parece que eles queimam o fusível de vez em quando. Tá legalzinho, daí a pouco... [...] Não tem aquela coisa assim do carro quando tá com a engrenagem quebrada? Então é assim: parece que ele roda normalmente, aí quando chega naquela engrenagem quebrada, ele dá aquele tchãzinho (RIBEIRO, 2002, p. 79).

O maior equívoco dessa concepção é que a visão de homem enquanto máquina não leva em conta a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. De acordo com Werner (2000), ao atentar apenas para o comportamento observável, o professor deixa de considerar aspectos como motivação, envolvimento e até a qualidade de sua própria aula naquele dia, preferindo fazer do aluno o depositário das falhas “mecânicas” em seu modo de funcionamento psíquico.

Werner (2000) faz uma crítica ao modelo mecanicista de aprendizagem e desenvolvimento, no qual a representação do aluno não passa de uma máquina, um robô a ser treinado, condicionado pela figura autoritária do professor, sem que se leve em conta o “sujeito social, constituído intrinsecamente por relações sociais, culturais e históricas” (p. 77).

Na concepção mecanicista, Werner (2000) admite que a visão de que o homem é uma máquina, que responde a estímulos exteriores, é a marca distintiva em relação aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Ao considerar essa relação, a ideia da “*tábula rasa*” acaba por ser retomada em meio à possibilidade de o sujeito ser concebido como alguém passivo ou, no máximo, reativo diante do conhecimento.

Werner (2000) destaca o encaminhamento da Educação, de um modo geral, como sendo muito influenciada por essa concepção, na medida em que as práticas pedagógicas acabam girando em torno de habilidades e comportamentos esperados, favorecendo, com isso, os processos de culpabilização, caso o “sujeito não reaja ou responda às expectativas condicionadas dos adultos” (p. 70). Nesse processo, o sujeito passa a ser visto enquanto “deficiente” na medida em que é considerado o culpado por não ter reproduzido o comportamento que lhe foi solicitado.

Em outras formas de avaliação do funcionamento psíquico, as concepções podem se assentar no modelo organicista. Na concepção organicista, “a prática pedagógica fica submetida aos processos mentais já consolidados, adaptando-se

ao ritmo e aos níveis de desenvolvimento da criança” (WERNER, 2000, p. 75), ao passo que o enfoque deveria ser justamente o oposto, ou seja: a prática pedagógica deveria considerar a aprendizagem como mola propulsora do desenvolvimento, e não o contrário.

Esse mesmo fenômeno pode ser verificado por Ribeiro e Madeira (2000), em pesquisa sobre desenvolvimento cognitivo e escola – compatibilidades e incompatibilidades. Esse estudo demonstrou que, de fato, há uma prevalência de explicações, por parte dos professores, sobre a não aprendizagem, tendo em vista a imaturidade emocional e/ou social de seus alunos, principalmente por parte daqueles que atuam na educação infantil. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2002) apresenta o relato, de uma mãe sobre como uma professora avaliou o desenvolvimento de sua filha:

[...] Então um dia ela (a professora) chegou pra mim e falou assim: ‘A L é diferente. ‘A professora notou o que ela tinha, que ela era diferente das outras crianças. A professora falava e ela não sabia. Aí um dia ela falou assim pra mim: ‘Você sabe que a L tem algum problema, que ela não consegue saber as cores das coisas? Eu acho melhor você procurar um médico! Ela tem um problema muito grande!’ (p. 89).

Nesse turno de fala (RIBEIRO, 2002), observa-se, nitidamente, uma tentativa de a professora encobrir as falhas do processo educacional, medicalizando o fracasso de sua aluna. A associação deficiência/doença também é bastante evidente, na medida em que a figura do médico aparece como autoridade em relação aos problemas de aprendizagem da criança. Assim, mais uma vez, o determinismo biológico se sobrepõe às repercussões sociais da diferença, como se fosse possível curar a suposta enfermidade do sujeito tão somente a partir de medidas prescritivas e de rotulagem.

Nota-se, nesse sentido, que se o funcionamento psíquico é concebido, por exemplo, em torno da abordagem mecanicista/empirista/behaviorista (S-R), ou mesmo em torno da abordagem apriorística/organicista/maturacional/espontaneísta, a ideia de um conhecimento que é produzido na interação entre os sujeitos, em atividades coletivas, continua a ser abdicada em nome de uma prática educacional voltada tão somente para o grau de eficiência ou deficiência intelectual, situada no próprio sujeito, e não para o nível de assistência, adequada a uma interpretação centrada nos limites e possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de cada um de nós.

Entendemos que a adequação das propostas educativas deve girar em torno da reestruturação dos meios mediacionais (VIGOTSKI, 1995) – uma prática, em seu sentido amplo, baseada em processos interativos pouco valorizados no contexto da escola tradicional.

O fato de o modelo da escola tradicional não refletir sobre a importância da reestruturação dos meios mediacionais no espaço escolar – apoiando-se em concepções biologizantes e tendo apenas a figura do professor como o centro do processo educativo – pode contribuir para o desencadeamento dos processos de exclusão/segregação do aluno. Isso porque as concepções voltadas para a naturali-

zação do fenômeno do fracasso escolar tendem a reforçar as incapacidades do sujeito considerado “diferente/deficiente” em detrimento de suas potencialidades, as quais poderiam estar sendo desenvolvidas por meio de propostas criativas – e, portanto, não tradicionais de intervenção pedagógicas.

A despeito da hegemonia do modelo médico-biológico apropriado pelo senso comum, refletido, também, nas concepções de alguns profissionais da área de educação, a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano (VIGOTSKI, 1996, 2001) propõe o afastamento das abordagens culpabilizadoras do sujeito (MIETO; BARBATO, 2009; RIBEIRO, 2002, 2006; RIBEIRO; BARBATO, 2004; WERNER, 2000). Essa perspectiva defende um modelo social de negociação de significados, rumo à produção dialógica de conhecimentos (ALEXANDER, 2005; BAKHTIN, 1999), como forma de superação do fracasso escolar.

3 A importância da zona de desenvolvimento proximal para o processo de intervenção pedagógica e superação do fracasso escolar

O conceito de zona de desenvolvimento proximal, cunhado por Vigotski (2001), pressupõe o estabelecimento de relações de interdependência entre os sujeitos. Tais relações se constituem a partir de um ponto de vista prospectivo: partem daquilo que o sujeito na atualidade consegue realizar “com ajuda” de sujeitos mais experientes, até que esse processo de interação possa favorecer o surgimento mediado da zona de desenvolvimento real.

Na intervenção de alguém mais experiente ou mais capaz de desempenhar uma determinada tarefa, está demonstrada a capacidade de o outro social intervir, de algum modo, na produção de conhecimentos por parte daqueles considerados menos experientes. Para Bruner (2001), referir-se a algo com a intenção de atrair a atenção de outro para esse algo, requer, mesmo em situações mais simples do cotidiano, alguma forma de negociação.

Ressalta-se, por outro lado, que um processo de interação calcado na dimensão da zona de desenvolvimento proximal não se articula, exclusivamente, em termos de uma convergência de significados. Consideramos que as situações de embate e divergência também podem oferecer profícuas oportunidades de desenvolvimento. Isso porque, na concepção de desenvolvimento que adotamos, não cabe uma perspectiva evolutiva, que se apresenta em um sentido sempre ascendente (ver ROSSETI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004).

Nesse sentido, a visão tradicional de que é somente pela cooperação e convergência de significados que é possível produzirem conhecimentos, é uma visão focada apenas no aspecto da homogenia, sem considerar, no entanto, a força dos momentos de crise na constituição das potencialidades humanas.

No contexto escolar, a introdução do conflito como ferramenta de mediação da aprendizagem, apresenta-se como uma forma eficaz de se problematizar a ação do aluno e de se introduzir a novidade. O conflito cumpre com uma função dinamogênica (GALVÃO, 1999), ou melhor, de desenvolvimento a partir da confrontação, dos momentos em que o sujeito se encontra diante do desafio, da crise

e, conseqüentemente, da necessidade de encontrar uma solução para esse fato. Introduzir o conflito, enquanto modo de intervenção pedagógica, é uma forma de se desencadear zonas de desenvolvimento proximais. Essa estratégia pedagógica – se bem direcionada – pode vir a resultar em novas aprendizagens e, conseqüentemente, em novas possibilidades de desenvolvimento por parte dos educandos de um modo geral.

Como vimos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal é um conceito em expansão. Todavia, a questão que se coloca no momento é a de que algumas correntes vêm se estruturando de acordo com as possibilidades de interpretação que a categoria ZDP⁷ lhes oferece. O papel atribuído ao outro social, por exemplo, não é idêntico para todas as postulações existentes. “As proposições vão desde uma noção de mera facilitação até a de uma estrita regulação (pelo outro)” (Góes, 2001, p. 84), através da utilização de estratégias pedagógicas que se dirigem para a apresentação de pistas ou indicadores relacionados ao conhecimento que se pretende produzir.

Góes (2001) propõe uma revisão crítica de tais pressupostos, na medida em que considera que essas formas de interpretação da ZDP procuram explicar o funcionamento intersubjetivo, sem levar em consideração as situações de tensão e elaborações múltiplas que permeiam a atividade coletiva. Nesse caso, o outro social é concebido apenas como “um participante que ajuda, partilha, guia, transfere, controla etc (GÓES, 2001, p.84).

Em oposição a essa abordagem, Góes (2001) afirma que “os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, momentos de ajuda” (p. 84-85) – ou seja – a prevalência de relações sociais harmoniosas durante todo o processo de produção de conhecimentos. A autora faz uma crítica aos modelos que tendem a colocar ênfase numa forma “bem comportada” (p. 85) de funcionamento intersubjetivo.

Isso implica na necessidade de o profissional de educação saber atuar na zona de desenvolvimento proximal da criança, estabelecendo, com isso, um vínculo que favoreça o aparecimento de atitudes de confiança e cooperação recíprocas. Implica num processo de desencadear zonas de desenvolvimento, partindo-se, inicialmente, da descoberta dos canais de acesso a essa mesma criança, isto é, daquilo que a mobiliza, que a motiva, que é relevante para ela, com o intuito de, em seguida, fazer avançar os processos de aprendizagem e desenvolvimento a partir da confrontação, da problematização de sua ação, por meio da dialogia expressa na intervenção pedagógica. Tal abordagem converge com a perspectiva de ensino dialógico (ALEXANDER, 2005), como forma de superação do fracasso escolar.

O ensino dialógico relaciona-se com outras perspectivas teóricas que também levam em conta o papel fundamental da interação para os processos de produção de conhecimentos. Tais perspectivas defendem a ideia de participação guiada em meio aos processos de ensino-aprendizagem (*obucenie*), isto é, orientam-se pela concepção de *scaffolding* (a metáfora do “andaime”), no que

⁷ Abreviatura para *zona de desenvolvimento proximal*.

diz respeito ao papel do professor que se encontra diante da necessidade de uma intervenção pedagógica voltada para a construção guiada de conhecimentos no contexto escolar.

Sob essa perspectiva, entendemos que a educação deve permitir aos estudantes a capacidade de julgar, de tornarem-se autoconfiantes e capazes de trabalharem bem uns com os outros. E essas competências, de acordo com Bruner (2001), “não florescem sob um regime de transmissão ‘em mão única’” (p. 30). Por outro lado, Bruner (2001) admite que a própria institucionalização do ensino pode atrapalhar a criação de uma subcomunidade de sujeitos que se ajudam mutuamente, no momento em que não possibilita essa negociação de significados entre aprendizes e professores.

O ensino dialógico, conforme proposto por Alexander (2005), apresenta algumas vantagens, do ponto de vista do valor da interação para os processos de produção de conhecimentos, dentre as quais, algumas nos interessam particularmente. A primeira delas refere-se à possibilidade que se abre para que a criança possa especular acerca da realidade, “pensando em voz alta e ajudando uns aos outros, ao invés de competirem para encontrarem a resposta ‘certa’” (ALEXANDER, 2005, p. 15).

Pontecorvo, Ajello e Zucchermaglio (2005) afirmam que o grupo tem a capacidade de oferecer um suporte emocional aos seus componentes. A organização do trabalho em grupo “permite dividir o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema” (AJELLO, 2005, p. 43).

A segunda vantagem refere-se ao fato de as pesquisas em torno do ensino dialógico evidenciarem a existência de um maior envolvimento por parte de crianças consideradas “menos capazes”. Alexander (2005) defende que as mudanças na dinâmica interativa em sala de aula têm proporcionado a essas crianças algumas oportunidades de apresentarem suas competências e progressos. A cultura interativa nessas salas de aula poderá tornar-se mais inclusiva, na medida em que os professores forem se apropriando dos princípios que orientam o ensino dialógico, como forma de articular as práticas necessárias à superação do fracasso escolar.

Pesquisas recentes (MIETO; BARBATO, 2009), no entanto, apontam que o ensino dialógico é um desafio para o professor porque ele mesmo não foi formado para priorizar essas dinâmicas de aprendizagem, tornando-se, desse modo, difícil, num primeiro momento, atuar nesta direção com os seus alunos, tendo em vista a aplicação dos princípios apresentados neste capítulo.

É preciso, portanto, que os cursos de formação continuada considerem essa questão, uma vez que o ensino dialógico parte do pressuposto de que toda aprendizagem é mediada pela interação em sala de aula de professor-aluno; aluno-aluno, aluno-textos e instrumentos de aprendizagem num contexto histórico-cultural mais amplo. Entendemos que tal mudança no processo de apropriação de novas ferramentas de aprendizagem, por parte dos professores, requer, em síntese, uma reflexão mais aprofundada a respeito de como as crenças e os valores sobre as capacidades de aprendizagem dos alunos podem interferir decisivamente nas es-

estratégias utilizadas em sala de aula, num ouvir e observar os alunos e a si próprio em interação com o conhecimento sendo ensinado e as respostas recebidas a fim de direcionar a intervenção pedagógica: o que ocorre em sala de aula, direciona a autoreflexão do professor e possibilita-o desencadear transformações no seu planejamento e na construção com seus alunos, da microcultura de sala de aula.

4 Concluindo

O modo como atribuímos significado às diferenças humanas exerce um especial impacto sobre como avaliamos o funcionamento psíquico de nossos alunos. As concepções em relação às expectativas de fracasso ou sucesso deles acabam por influenciar decisivamente nossas estratégias de mediação. Isso significa dizer que quanto mais acreditarmos no potencial de nossos alunos – e em nosso poder de intervenção pedagógica – maiores serão as possibilidades de fazermos avançar o processo de aprendizagem e desenvolvimento por parte deles. Nesse contexto, o processo de mediação, na perspectiva do ensino dialógico, pode vir a se tornar uma importante ferramenta de superação da produção do fracasso escolar, tendo em vista a necessidade de ressignificação do papel da escola frente às demandas sociais de construção de conhecimentos na atualidade.

Referências

- AJELLO, A. N. Professores e discussões: Formação e prática pedagógica. In: C. PONTECORVO.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Org.) *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. p. 143-162 Porto Alegre: Artmed, 2005.
- ALEXANDER, R. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. *International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). International Conference*. University of Durham, UK, p. 10-14, July. 2005.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARBOSA, H. Prevenir diagnósticos equivocados: uma proposta de avaliação compreensiva e contextual. *Linhas Críticas*, [S.l.], ano 6, n. 10, p. 121-138, 2000.
- BEYER, H. O. O processo avaliativo da inteligência e da cognição na Educação Especial: uma abordagem alternativa. In: SKILIAR, C. (Org.), *Educação e Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997, p. 67-80.
- BORTONI-RICARDO, E.; SOUSA, M. A. F. de. Andaimos e pistas de contextualização: Um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. In: M. C. V. R. TACCA. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Alínea, 2007.
- BRUNER, J. *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARMO, A. A. Inclusão escolar – roupa nova em corpo velho. *Integração*. Brasília: MEC/SEESP, ano 13, n. 23, p. 43-48, 2001.
- GALVÃO, I. *Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GÓES, M. C. R. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: E. F. MORTIMER; A. L. B. SMOLKA (Org.), *Linguagem cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula*. BeloHorizonte: Autêntica, 2001. p. 77-88.
- MIETO, G.; BARBATO, S. Meaning construction in the process of inclusion of children with mental disabilities: Thinking about teacher formation. In: I INTERNATIONAL CONFERENCE “PSYCHOLOGY AND EDUCATION: PRACTICES, TRAINING AND RESEARCH”. Universidade da Beira Interior. *Anais...* Covilhã, Portugal, 2009.
- MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. L. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia*. São Paulo: USP, v. 8, n. 01, p. 1-19, 1997.
- OMOTE, S. Estereótipos a respeito de pessoas deficientes. *Didática*, 22, p. 167-180, 1986.
- PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. (Org.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, J.; MADEIRA, C. Desenvolvimento cognitivo e escola: compatibilidade ou incompatibilidade? In: IV *ENCONTRO REGIONAL DE PSICOPEDAGOGIA: Escola: Espaço do Sentir, Pensar e Criar. Anais*. Brasília, p. 35-36, 2000.

RIBEIRO, J. *Deficiência mental leve – Um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva*. 2002. 134 f. (Dissertação de Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RIBEIRO, J.; BARBATO, S. Deficiência mental em sala de aula – para além da naturalização de concepções e práticas. *Linhas Críticas*, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, ano 10, n. 19, p. 217-230, 2004.

RIBEIRO, J. *Significações na escola inclusiva – Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 2006. 226 f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

ROSSETI-FERREIRA, M. C., AMORIM, K. S., SILVA, A. P.; CARVALHO, A. M. (Org.) *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. São Paulo: Artmed, 2004.

TUNES, E.; RANGEL, R. B.; SOUZA, J. A. Sobre a deficiência mental. *Integração*, ano 10, p. 10-12. 1992.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectologia. In: *Obras Completas*. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, Tomo 5, 1995.

_____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNER, J. *Saúde e Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2000.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.

Capítulo 10

O aluno com deficiência intelectual na sala de aula: considerações da perspectiva histórico-cultural

Daniele Nunes Henrique Silva

Julia Cristina Coelho Ribeiro

Gabriela Mieto

Apresentação

Nós, educadores, ao longo de nossa trajetória profissional, somos frequentemente expostos a situações novas, muitas vezes contraditórias. A escola apresenta demandas que são múltiplas, com exigências nos seus projetos pedagógicos que nos surpreendem. A sensação que temos soma espanto com um sentimento de despreparo. Enfim, como seremos capazes de lidar com tantas transformações? Com exigências que não estávamos devidamente preparados para enfrentar?

Entre as mudanças curriculares, avaliativas, didáticas, tecnológicas, culturais etc., o debate sobre a Educação Inclusiva tem assumido destaque nas preocupações docentes. É, sem dúvida, motivo de frequente inquietação por parte dos educadores.

A ideia de pensar na escola como um lugar de todos e para todos nos convida a refletir sobre a cultura escolar como local da diversidade. As múltiplas culturas, etnias, orientações sexuais, crianças com necessidades educacionais especiais estão convivendo no espaço escolar e têm garantido esse direito.

João é surdo. Giovanna é branca e imigrante. Pedro é mestiço. Bia é branca e cadeirante. José possui baixa visão. Carlos é órfão e apresenta dificuldades em aprender a ler e escrever. João é muito agitado. Marquinho, Lucas e Renata cada qual com a sua história, com uma forma peculiar de significar o mundo.

Sem dúvida, na prática da sala de aula, no dia a dia da escola, é desafiador ensinar conteúdos escolares quando estamos diante de pessoas tão diferentes; modos de pensar que se apresentam na não-complementaridade. Nós, educadores, temos que mediar conhecimento para toda essa multiplicidade de trajetórias, enfrentando tarefas e problemas bem diferentes do que havíamos pensado inicialmente nos nossos cursos de formação de professores.

A legislação brasileira – por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) e das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 2/2001) tem avançado significativamente, com o objetivo de organizar a educação especial / inclusiva em todo território nacional, oferecendo valiosos subsídios para o desenvolvimento das propostas pe-

dagógicas para profissionais que atuam com alunos da educação especial. Nesse ínterim, destaca-se, inclusive, a importância da formação dos professores *capacitados e especializados* (art. 18 da Resolução n. 2 CNE) que atuam, direta, ou indiretamente, com esse alunado.

A inclusão escolar de alunos com deficiências, tais como: transtorno ou distúrbio no desenvolvimento, sensoriais, físicas ou cognitivas, no sistema regular de ensino, está assentada no contexto das propostas de “educação para todos”. Ou seja, no direito que toda criança tem à educação, fundamentado no Princípio da Inclusão e na Ética da Diversidade (MEC, 2004). A nova Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei n. 9.394 de dezembro de 1996, apregoa, em seu artigo 4º, que: “*o dever do Estado com a educação escolar será efetivado mediante a garantia do ensino fundamental e gratuito, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade própria*”. Assim sendo, todas as crianças, sem distinção, têm direito de estar matriculadas nas Unidades Escolares. É nesse sentido que cresce a discussão em torno da inclusão.

No entanto, as receitas pedagógicas que partem do pressuposto que todos são iguais; os livros didáticos com suas perguntas e respostas prontas, os planejamentos e avaliações fechadas e fixas não conseguem responder a essas novas demandas da escola contemporânea.

Faz-se, então, necessário a construção de um projeto educacional que de forma prospectiva e, porque não dizer, revolucionária, apresente novas formas de se pensar a produção de conhecimento na escola. Para isso, é fundamental que o educador se alimente de discussões teóricas e conceituais que possam fundamentar uma prática pedagógica que esteja de acordo com essas originais exigências.

Seguindo essa linha argumentativa, parece-nos que as contribuições da perspectiva histórico-cultural sobre o desenvolvimento humano são pertinentes para ampliar essa discussão, pois trazem questões relevantes sobre o papel da cultura na formação subjetiva, bem como reflexões importantes acerca das pessoas que apresentam necessidades educacionais especiais (VIGOTSKI, 1989, 1993, 1994, 2000). Para os autores dessa abordagem teórica, nós somos constituídos a partir das relações que mantemos com outras pessoas. A forma como pensamos, sentimos e agimos sobre o mundo está relacionada com as condições sociais que nos são ofertadas pela cultura (daí advém a importância da escola).

Tornar-se pessoa é participar ativamente das dinâmicas sociais que nos circunscrevem e nos constituem. O que somos depende da forma como as pessoas se posicionam na relação que mantém conosco. Dessa forma, quanto mais rica, múltipla e produtiva forem nossas interações sociais, mais potencializadas serão nossas dimensões subjetivas.

Seguindo essa linha argumentativa, podemos dizer que as diferenças não são problemas para a experiência escolar, mas antes disso, elas potencializam, ampliam e transformam o que somos, nossas possibilidades de ensinar e aprender.

A Educação Inclusiva será debatida neste capítulo quanto ao que tange a inserção educacional de crianças e adolescentes com deficiências, nos coloca diante de toda essa problemática conceitual, fazendo-nos analisar criticamente os modos de composição autoritária, homogênea, formalista e elitista de uma escola

tradicional e excludente. Aprender e ensinar na diferença nos impõe o desafio de pensar em práticas pedagógicas que façam do conceito de normalidade X anormalidade lugar de interrogação e de superação. Isso é um desafio a ser construído, sem dúvida, por todos os educadores.

1 A perspectiva histórico-cultural

No início do século XX, Lev Semionovich Vigotski (1989, 1993, 1994 e 2000) se destaca no cenário acadêmico russo apresentando, por meio de seus estudos e pesquisas em psicologia, uma nova concepção sobre o desenvolvimento humano (que ele denominará de ontogênese). O autor concebe a ontogênese vinculada ao processo sócio-histórico em que o sujeito se insere e às dinâmicas culturais que ele (com) partilha desde o momento em que nasce.

Uma breve consideração sobre Ontogênese e Filogênese

Para Vigotski e seus colaboradores, as questões ontogenéticas, que dizem respeito ao desenvolvimento individual de uma pessoa, relacionam-se intimamente a aspectos do desenvolvimento filogenético, ou seja, a aspectos do desenvolvimento de nossa espécie, ao largo da história da humanidade, sob influência direta das transformações sócio-históricas vivenciadas por nossos ancestrais.

O exemplo mais importante na sua obra, em relação a esses conceitos, diz respeito ao desenvolvimento da linguagem. Se do ponto de vista filogenético a linguagem é o centro das diferenças substanciais entre o homem e os animais, por constituir o fundamento para o funcionamento das funções psíquico-superiores, no âmbito ontogenético, sua centralidade está também evidenciada. Todas as ações humanas são recortadas, significadas e guiadas pela palavra. Desde o nascimento, nas suas relações com os adultos, a criança tem o seu universo recortado; as coisas vão sendo nomeadas e, paulatinamente, ela vai se integrando a rede de significados historicamente produzidos.

Vigotski (1994) explica que, antes de dominar a palavra, a criança se encontra num período pré-intelectual da linguagem; ela age de forma prática em suas ações sobre o mundo e resolve problemas que não dependem de uma elaboração simbólica. Além disso, encontra-se numa fase pré-verbal do pensamento; ela chora, ri e apresenta manifestações verbais que indicam uma tentativa difusa de se comunicar com as pessoas que a cerca. A criança já está imersa num ambiente linguístico e apresenta embrionariamente uma dimensão intelectual e simbólica.

Na medida em que se apropria, paulatinamente, da palavra e começa a falar para organizar a sua ação no mundo, indicando as suas motivações para um interlocutor, a criança opera de outra forma, seu pensamento torna-se verbal e sua linguagem intelectual. Ela, então, começa a elaborar o significado das palavras. A partir daí, a linguagem e o pensamento seguem o mesmo curso e se interpenetram. Ou seja, ela pensa em palavras e, ao utilizar as palavras, ativa o seu pensamento: a própria consciência. A linguagem e o pensamento organizam o fundamento da atividade mental, que é geneticamente social.

Consideramos interessante a leitura particular de duas obras desse grupo de estudiosos para que você aprofunde esse tema: *A Formação Social da Mente* (Vigotski, 1994) e *Desenvolvimento Cognitivo* (LURIA, 2005).

Nessa linha, o homem é concebido como um ser social e o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (imaginação, memória, percepção etc.) é dependente das relações que o sujeito estabelece com a história e a cultura de seu grupo social, por meio da palavra.

Desde o nascimento, nas suas relações com os adultos, a criança tem o seu universo recortado; as coisas vão sendo nomeadas e, paulatinamente, ela vai se integrando a rede de significados historicamente produzidos. A mãe, mesmo que a criança não entenda, conversa com seu bebê marcando o mundo pela diferenciação de objetos e suas funções. O riso da criança, que num primeiro momento é mera ação reflexiva do organismo, passa a ser significado pelo outro (PINO, 2005). O corpo do bebê e suas ações são nomeados pelo adulto que vai conferindo significado às atitudes da criança.

Vigotski descreve que a ação da criança para agarrar um objeto, na maioria das vezes, é entendida pela mãe como a *intenção do bebê* de pegar algo. A mãe, então, passa a atribuir a essa ação um novo significado, transformando-a em gesto de apontar. A criança por sua vez, na medida em que toma para si essa nomeação (por meio de sua relação com a mãe e outros interlocutores), internaliza um modo de se posicionar no mundo, passando a apontar e indicar objetos que precisa ou deseja (ver também RODRÍGUEZ, 2009; RODRÍGUEZ; MORO, 1999). Vigotski denominou a conversão da experiência social (experiência que se vive com os outros) em formas internas de funcionamento como *processo de internalização*.

Esse processo de internalização inicia-se nas relações sociais, nas quais os adultos ou as crianças mais velhas, por meio da linguagem, do jogo, do 'fazer junto' ou do 'fazer para', compartilham com a criança seus sistemas de pensamento e ação. (FONTANA; CRUZ, 1997 p. 63)

De acordo com essa perspectiva teórica, o desenvolvimento humano se organiza em função dos intercâmbios sociais que estabelecemos com nossos pares, numa determinada cultura e em momento histórico específico. O que somos – nossos valores, crenças, sentimentos, formas de pensar, não são inatos, mas constituídos pelas dinâmicas sociais que circunscrevem nossa experiência no mundo. Esse aspecto central da teoria proposta por Vigotski e seus principais colaboradores – A. R. Luria e A. Leontiev – revela o caráter mediador da constituição humana e marca a especificidade de nossa forma consciente de atuação no mundo. Ou seja, é a partir de outros homens, por meio da linguagem e dos instrumentos criados culturalmente, que nos constituímos como pessoa.

Para melhor compreender os aspectos pertinentes ao desenvolvimento humano e sua intrínseca relação frente às condições culturais e relações sociais, um dos interesses de Vigotski foi estudar o desenvolvimento de crianças com deficiência num esforço de entender e analisar a constituição de seu funcionamento psíquico superior.

Sobre o termo deficiência

Várias são as discussões sobre os rótulos atribuídos às crianças que possuem um desenvolvimento diferenciado por apresentarem lesões em seu aparato sensorial, físico e/ou cognitivo. Esses sujeitos considerados deficientes recebem esse crivo social, no momento em que se realiza o diagnóstico. A partir daí, todas as suas interações com o mundo são constituídas com base no dado da deficiência como lugar de anormalidade. De acordo com Kassir (2002), na dinâmica interativa, o sujeito vai tomando para si (internaliza) o sentido de que é incapaz, paralisando subjetivamente suas possibilidades de socialização e de produção no mundo.

Como forma de resistir ao conceito de deficiência, enquanto expressão de uma negatividade, o termo pessoas com necessidades especiais foi amplamente adotado pelo entendimento de que o problema da deficiência está mais relacionado a uma diferença na forma de entender e compreender o mundo (desenvolvimento atípico) do que uma impossibilidade do indivíduo. Contudo, vale ressaltar que na época que Vigotski pesquisou crianças com necessidades especiais era comum o termo deficiência e, por isso, encontraremos nos seus escritos esse tipo de referência.

Sassaki (2003a, 2003b) informa, no entanto, que as pessoas com deficiência, nos movimentos pelos seus direitos ao redor do mundo, incluindo o Brasil, nos debates travados sobre a nomenclatura pela qual desejam ser designadas, optaram por esse termo: “pessoas com deficiência”. Justificam, entre outras coisas, que esse nome valoriza as diferenças e necessidades decorrentes das deficiências. Ressalta-se que essa nomenclatura já está sendo utilizada em documentos oficiais em várias partes do mundo.

A ênfase no estudo sobre sujeitos que possuem desenvolvimento atípico se justifica pelo desenvolvimento cultural excepcional, em função de específicas formas de interagir com a realidade, acarretando peculiaridades na construção do plano linguístico e cognitivo.

Em seus textos publicados nos volumes de “Fundamentos de Defectologia” (1989), Vigotski tece considerações sobre o desenvolvimento mental das crianças deficientes. O autor afirma que na ontogênese o desenvolvimento cultural transforma as possibilidades do organismo (biológico) formando um processo complexo.

Desse modo, analisar apenas o aspecto biológico não permite explicar o que é específico ao homem, não revela o modo de funcionamento da atividade mental, pois os processos psicológicos superiores encontram-se estruturados a partir das possibilidades/ condições/exigências do contexto cultural, dos modos de organização das relações sociais e como tais dinâmicas interativas são internalizadas pelos indivíduos.

Vigotski (1989) destaca a necessidade de atenção às contingências culturais e, no caso das crianças com deficiência, às formas pelas quais estão sendo constituídas suas relações com o mundo.

Para ele, o desenvolvimento de uma criança sem deficiência e de uma criança com deficiência segue as mesmas leis gerais; a diferença encontra-se nas peculiaridades do desenvolvimento de cada uma, determinando formas singulares de interlocução com outros e de intervenção no mundo.

Suas considerações mais gerais encontram-se nas críticas quanto ao modo de se compreender e pesquisar a deficiência, pois, até então (e mesmo hoje), os trabalhos estão impregnados por uma abordagem clínica, que concentrava os estudos na deficiência, enfatizando os limites decorrentes dos defeitos ou naquilo que a criança não consegue fazer. Na perspectiva calcada na comparação, os diagnósticos e prognósticos acabam definindo, *a priori*, o nível intelectual que as crianças deficientes podem atingir. Essa é uma situação muito comum nas experiências de crianças que apresentam qualquer tipo de deficiência intelectual.

Ainda sobre a nomenclatura: Deficiência Mental ou Deficiência Intelectual

Sasaki (2005) faz uma reflexão sobre o uso desses termos: ao longo dos anos a expressão Deficiência Mental foi amplamente utilizada. Nos últimos anos, no entanto, há uma tendência na adoção de Deficiência Intelectual, uma vez que essa nomenclatura refere-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo. O autor afirma que, em 2004 a Organização Pan-Americana da Saúde e a Organização Mundial da Saúde realizaram um evento no Canadá, com a participação de vários países, incluindo o Brasil, que aprovou a Declaração de Montreal Sobre Deficiência Intelectual e esse termo passou a ser utilizado também em outros idiomas como o espanhol, francês e inglês. O enfoque terapêutico e clínico ao se basear em indicadores quantitativos mede e compara padrões de comportamento, restringindo a avaliação no apontamento de características estáveis e nos limites causados pela deficiência.

De fato, acredita-se na impossibilidade de a criança deficiente intelectual possuir um pensamento desvinculado das experiências concretas e de alcançar níveis mais elevados de pensamento abstrato.

Para reflexão sobre o diagnóstico (algumas críticas)...

Em geral, quando matriculamos uma criança com Síndrome de Down na escola, esperamos com base nas prescrições médicas, que o seu desenvolvimento intelectual apresente perdas em função de aspectos marcados pelas determinações genotípicas. Contudo, algumas pesquisas revelam que essa forma de se posicionar é equivocada, pois o diagnóstico possui limitações e os sujeitos, muitas vezes, rompem com as expectativas esperadas, apresentando um desenvolvimento mental muito mais avançado do que aquelas indicadas nas avaliações quantitativas. (De CARLO, 2000; PADILHA, 2002; CARVALHO, 2006)

Seguindo o debate, Vigotski redimensiona o tema e a questão da deficiência, apontando para a centralidade das relações sociais e dos intercâmbios na constituição do sujeito, destacando que é na dinâmica interativa, nas atividades coletivas que os *mecanismos de compensação* podem ser ativados. Ou seja, a capacidade intelectual de cada sujeito não pode ser definida por prescrições generalizadas a partir de um determinado diagnóstico, mas deve orientar-se para os movimentos interpessoais e as variadas esferas de competências. Para o autor, a limitação ou o déficit torna-se um potente impulso para o sujeito avançar, justamente porque cria obstáculos, proporcionando estímulos à produção de uma compensação em função da plasticidade do funcionamento humano.

Assim sendo, quando conhecemos uma criança que apresenta peculiaridades no seu desenvolvimento, nunca podemos dizer qual será o nível mental que ela será capaz de atingir. Isso porque o processo de constituição da pessoa é ilimitado:

Nesta perspectiva, não há uma evolução linear de funções parciais, crescentes ou deficitárias [...] do ponto de vista quantitativo, mas 'revoluções' qualitativas relacionadas com a aparição de formas novas ou mais avançadas de mediação instrumental e/ou semiótica. (DE CARLO, 1999, p.32)

Somos pessoas que estamos cotidianamente sujeitos às alterações em nossas trajetórias subjetivas, inclusive na forma que organizamos a própria atividade mental, nossos sentimentos e ações. Por isso, Vigotski afirma que é importante ter uma visão positiva da deficiência, pois uma criança com deficiência não é uma criança defeituosa.

2 O papel da escola e o sujeito com deficiência intelectual

Operar com signos, formar conceitos, generalizar, abstrair, compartilhar aprendizagem são palavras cuja sonoridade, muitas vezes, repercute estranhamente nos ouvidos de profissionais, em especial educadores, que lidam com pessoas que apresentam deficiência intelectual.

A situação de pouca compreensão com relação às potencialidades dos sujeitos que apresentam peculiaridades no seu desenvolvimento cognitivo traz uma série de inquietações sobre as suas possibilidades de sucesso escolar. Tais inquietações esbarram-se, inexoravelmente, ao próprio conceito, ao modo de ver e conceber a deficiência no interior da escola (CARVALHO, 2006).

Seguindo o debate defendido por Vigotski, os autores da corrente histórico-cultural consideram que a qualidade da mediação simbólica e do contexto sociocultural favorece (ou não), centralmente, o curso do desenvolvimento subjetivo, em especial, daquele que apresenta necessidades especiais (DE CARLO, 1999; PADILHA, 2001 entre outros).

O trabalho educacional com pessoas que apresentam peculiaridades no desenvolvimento precisa considerar as diversidades culturais diferentes formas de comunicação e múltiplos modos de aprender e ensinar no contexto da sala de aula.

Sem dúvida, o sujeito com deficiência intelectual pode, ao entrar em contato com os signos culturalmente construídos e compartilhados na escola, ativar *mecanismos de compensação*, (re) organizar qualitativamente suas ações no mundo. A dinâmica pedagógica pode promover a ampliação das operações que o sujeito efetua com a palavra e, conseqüentemente, com a possibilidade de formar conceitos.

É o que revelam os dados apresentados por Silva (1998) sobre o trabalho pedagógico numa turma inclusiva, com crianças de 4 a 5 anos, na rede privada da cidade de Campinas (SP). Nesse estudo, a pesquisadora apresenta Marcela; aluna com deficiência intelectual somada a uma hipotonia generalizada que causava dificuldades de locomoção e comunicação.

Na época da investigação, Marcela tinha 5 anos e encontrava-se em uma turma de Educação Infantil que possuía como objetivos curriculares centrais o desenvolvimento do conceito de número, algumas noções sobre a linguagem escrita e uma ampliação das questões relacionadas ao universo simbólico e sua representação. Em função dessas exigências, a professora iniciou um trabalho para ampliação da fala de Marcela, o que facilitaria a sua comunicação com o grupo e a resolução de problemas.

Com o objetivo de ampliar as produções verbais de Marcela, que ainda eram muito precárias, a professora começou a mediar os modos de organização da fala, o que exigia novos posicionamentos de Marcela sobre o que falava.

Em um dos momentos da Roda (videogravado pela pesquisadora) observou-se a seguinte situação:

EPISÓDIO 1: A Roda (11 crianças estão sentadas no chão formando uma roda).

A professora pergunta aos alunos em roda: Quem aqui é esperto na matemática?

Os alunos respondem juntos e levantam a mão:

– *Eu! Eu! Eu!*

(Marcela se levanta e pega um estojo. A professora olha atentamente em sua direção. A aluna, então, aponta como quem quer dizer que tem lápis dentro do estojo)

– *Marcela, o nome disso é lápis. Tenta falar lá-pis (movimentando a boca pausadamente em direção à aluna).*

Marcela, imitando a boca da professora, fala:

– *La-í.*

A professora, então, volta-se à Marcela e repete:

– *Não. Lá-pis!*

Marcela, imitando a professora, responde:

– *Lá- pis.* (dando ênfase ao som do encontro vocálico “pis”).

Em seguida, a aluna mostra para professora que o lápis está dentro do estojo, batendo a mão no estojo.

A professora fala:

– *Que bom, Marcela! Você trouxe “lá-pis” para escola!*

Em seguida, continua a atividade de matemática com a turma sentada em roda.
[...]

Como pode ser visto no episódio acima (adaptado de SILVA, 1998), Marcela apoia-se na fala da professora, buscando produzir sons, palavras que possam ser entendidas pelo outro (colegas/professor). Em outras situações, a pesquisadora revela que os colegas de turma serviam como modelos, cobrando de Marcela uma correta forma de pronunciar as palavras, inclusive, quando a aluna tentava elaborar frases completas.

Nesse exemplo, em particular, Marcela busca demonstrar que trouxe lápis para escola, mas, inicialmente, se utiliza dos gestos para explicar este fato para a turma. A professora não aceita o gesto e pede para que ela fale o que tem dentro do estojo. Para isso, ela media a fala de Marcela por meio de sua própria fala. Marcela depois da primeira tentativa consegue apoiada no modelo da professora falar lápis.

Contudo, salienta a pesquisadora, o trabalho pedagógico com Marcela nem sempre se configurava de forma harmoniosa. Em determinados momentos, a aluna se negava a falar, omitia informações para não ter que ser exigida pelo grupo. Momentos de choro e de recusa também ocorriam, exigindo posturas muito coerentes da professora para viabilizar a efetiva inclusão de Marcela ao grupo, de modo eficiente, ou seja, ampliando suas competências intelectuais.

O desenvolvimento intelectual de Marcela transformou-se de forma revolucionária após sua entrada na escola. A partir da mediação pedagógica, da ênfase na relação intersubjetiva para construção de conhecimentos (face a face), Marcela começou a elaborar hipóteses de escrita e de raciocínio lógico-matemático.

Os dados apresentados por Ribeiro (1998) apontam para a mesma direção. Em estudo sobre a formação e desenvolvimento de conceitos na Síndrome Maquiagem de Kabuki a autora também observou que, embora os sujeitos que são diagnosticados com essa rara síndrome apresentem traços clínicos específicos, tais como: hipotonia (flacidez muscular), raiz nasal deprimida, otite média, fenda palatina (fissura especialmente de origem embrionária no céu da boca, palato alto) etc, associados à deficiência intelectual, isso não significa que esses mesmos sujeitos se encontrem impedidos de desenvolver o pensamento categorial/conceitual, desde que seja possível realizar uma reestruturação dos meios mediacionais, ou seja, que novas formas de interação possam ocorrer, dentro de um processo deliberado de produção de conhecimentos expresso, por exemplo, através do planejamento das adequações curriculares, enquanto ferramenta de trabalho do professor que atua em escolas inclusivas.

Nesse caso, a possível insuficiência de representações por parte da criança descrita por Ribeiro (1998), foi então superada no momento em que esta se tornou capaz de perceber as relações de generalidade, bem como a supraordenação dos conceitos (classificação a partir de um mesmo campo semântico) e seus atributos,

típicos do pensamento categorial (VIGOTSKI, 1993). Os resultados dessa pesquisa indicaram uma mudança qualitativa no modo com que a criança passou a operar com os conceitos que, num primeiro momento, giraram em torno da classificação de animais vertebrados (répteis, anfíbios, aves, mamíferos e peixes) e, num segundo momento, dirigiu-se para o conceito de alimentos (verduras, frutas, cereais e legumes), conforme podemos verificar na descrição a seguir.

A professora solicita que a criança “T” faça um exercício por escrito no qual tenha que classificar determinados animais quanto à: aves, peixes e mamíferos. Num primeiro momento, “T” apenas nomeia as espécies interpretando as gravuras que vê e, num segundo, passa a realizar as categorizações conforme o enunciado do exercício.

A essa altura do processo de ensino-aprendizagem, “T” já teve a oportunidade de realizar diversas pesquisas sobre o conceito de animais em revistas e os separaram de acordo com suas devidas categorias, ou atributos conceituais (características), para a confecção de cartazes a serem afixados no mural da classe. “T” e seus colegas tiveram, também, a oportunidade de estar fazendo uma visita ao Zoológico de modo a observar *in loco* a realidade dos animais e seus diversos atributos categoriais.

O exercício proposto surge apenas como forma de avaliação do conteúdo para que, em seguida, a pesquisa pudesse avançar no sentido de analisar a questão do processo de formação de conceitos, na perspectiva do desenvolvimento dos conceitos científicos e cotidianos e sua relação com a aprendizagem e o desenvolvimento como um todo.

O exercício (adaptado de RIBEIRO, 1998) propõe que a aluna coloque:

“(M) para os animais MAMÍFEROS

(A) para as AVES

(P) para os PEIXES”.

Com a realização dessa atividade, foi possível verificar diversas características do pensamento conceitual no qual a abstração apresenta-se como fator determinante. Verificou-se, por exemplo, que “T” foi capaz de “isolar elementos e examinar os elementos abstratos separadamente da totalidade da experiência concreta de que fazem parte” (VIGOTSKI, 1993, p.66), conforme podemos observar na seguinte situação interativa:

A professora aponta para a gravura do cachorro e pergunta:

– “T”, que animal é esse?

T– Cachorro.

– O quê que o cachorro é?

T– Mamífero.

– Mamífero! Por quê que ele é mamífero?

T– É porque o filhote do cachorrinho mama no peito.

Nesse turno, “T” caminha do particular (cachorro enquanto exemplar de uma espécie animal), para o geral e abstrai a categoria dos mamíferos. No turno a seguir o fato ocorre justamente ao contrário, já que “T” parte de um atributo específico, embora passível de categorizar diversos animais de uma mesma espécie, para um caso particular a ser analisado por ela.

“T”, antes de ser perguntada sobre a gravura seguinte do exercício, toma a iniciativa de colocar a letra (A) nos parênteses abaixo do passarinho. Então a professora pergunta:

– Você colocou a letra “A” aqui! – Diz a professora, apontando para os parênteses abaixo da gravura do passarinho - Muito bem! Por que você fez isso?

T– Porque tem asa, tem bico, tem pena...

– E se você colocou “A” é porque esse animal é o quê? O quê que ele é?

T– Passarinho.

– E o passarinho é o quê?

T– Ave.

– Muito bem!

[...]

A professora pergunta:

– Que animal é esse? (Apontando para o desenho de um pato).

T– Pato.

– Pato! E o pato é o quê?

T– Ave.

– O quê que o pato tem pra ser ave?

T– Tem bico, tem pena...

Em outra situação de interação, “T” ainda age como se não percebesse a supra ordenação dos conceitos. Assim, embora reconheça que a galinha é uma ave, ainda assim insiste em usar de um pensamento associativo em que a palavra “Merilu” deixa de ser um ‘nome próprio’ de uma galinha, fruto de canções populares, para tornar-se um nome de família, de uma espécie de animais, no caso, as aves. Parece que os conceitos de ave e “Merilu” ainda estão emparelhados e não supraordenados enquanto 1º aves - 2º galinhas - 3º Merilu, num primeiro momento, para em seguida, tornar-se um conceito propriamente dito.

– O que a galinha é, “T”? - Pergunta a professora.

T– É a Merilu, é?

– A galinha é o quê?

T– Ave e também ela é a Merilu.

Mais adiante, na execução da mesma atividade proposta pela professora, “T” foi capaz de abstrair fazendo com que o agrupamento de determinados animais não mais se desse com base na máxima semelhança possível, mas sim, através de um agrupamento com base em um único atributo, conforme Vigotski (1993) aborda quando da apresentação dos conceitos potenciais. A professora pergunta:

– *Por que que a baleia é um animal mamífero?*

T– *É porqueeee... O filhote da baleia mama no peito; no mar - Responde “T”.*

– *No mar! Muito bem! E a baleia, é peixe?*

T– *Não*

– *Ela é o quê?*

T– *Mamífero.*

Sendo assim, “T” acaba por perceber que embora a baleia viva no mar, tal qual o peixe, ambos não podem ser incluídos numa mesma categoria, já que existe um atributo diferencial entre eles que é o fato de a baleia amamentar seus filhotes; ao passo que o peixe seja incapaz de fazê-lo. Daí o fato de a baleia poder ser incluída na categoria dos mamíferos e não dos peixes, conforme “T” havia dito no início da pesquisa. Nesse caso, o que determina, portanto, o conceito não é mais a máxima semelhança entre a baleia e o peixe, mas um único atributo que lhe confere a diferença e a sua consequente inclusão numa outra categoria de análise.

A próxima etapa da pesquisa continuou girando em torno de categorizações, só que agora em sessões onde apenas “T” e sua professora participam, de modo a desenvolver o conceito de frutas, verduras, legumes e cereais. Nesse contexto, a professora começa a perceber que “T” está incorporando os novos conceitos no momento em que solicita, apenas através do recurso da palavra, que a criança cite exemplares de cada categoria, explicando o porquê de suas caracterizações:

– *“T”, agora me fale duas verduras.*

T– *Alface e repolho.*

– *Por que a alface e o repolho são verduras?*

T– *É porque tem folhas verdes.*

[...]

– *E por que o milho é um cereal?*

T– *Porque tem bolinhas.*

– *E essas bolinhas são o quê?*

T– *Carocinhos.*

– *Isso, carocinhos! Tem grãosinhos, não é?*

A aluna já demonstra ter desenvolvido um modo de funcionamento psíquico que lhe permite lidar com os conceitos observando o seu caráter abstrato. Quando “T” refere-se aos grãos dos cereais chamando-os de “bolinhas”, nota-se

que ela se utiliza de um conceito cotidiano que, por sua vez, revela o seu nível de compreensão acerca do conceito científico que está sendo colocado em pauta. Assim, ao perceber as relações de generalidade, “T” transforma um conceito científico num conceito cotidiano e altera ambos, sendo possível observar uma mudança qualitativamente diferente em seu modo de operar com o pensamento categorial/conceitual.

Tal mudança qualitativa tornou-se evidente pela rapidez com que a criança em questão começa a operar com os atributos que compunham os conceitos que estavam sendo trabalhados. No primeiro momento, com dificuldades em compreender as relações de generalidade expressas nas categorizações/classificações e, num segundo momento, prestando mais atenção aos atributos conceituais, a fim de construir os conceitos de maneira negociada, e tendo como base as pistas fornecidas pela professora/pesquisadora, a partir de um processo de significação do conhecimento, no contexto da interação.

Tal estudo demonstrou que é possível fazer com que um sujeito com a referida síndrome seja capaz de lidar com o pensamento categorial/conceitual a partir de uma mediação específica, calcada nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, isto é, na possibilidade de transformação dos conceitos científicos em conceitos cotidianos e vice versa, através da intervenção pedagógica.

Desse modo, foi possível fazer com que a criança descrita por Ribeiro (1998) não mais realizasse as categorizações propostas em função de uma vaga impressão ou, ainda, pela semelhança perceptual dos atributos, estabelecendo conexões a partir de critérios e flutuantes, relacionados à experiência direta. Tal estudo demonstrou a possibilidade de um sujeito com a Síndrome Maquiagem de Kabuky operar com o signo na constituição de conceitos, a partir de uma alteração em seu modo de funcionamento psíquico, que por sua vez lhe permitisse desenvolver a capacidade de abstração, caminhando tanto da análise para a síntese, como da síntese para a análise.

Vale lembrar, no entanto, que tal possibilidade de desenvolvimento só ocorreu graças à negação do modelo terapêutico em educação, já que as chaves para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores – dentre as quais, a linguagem se faz presente – estão na reestruturação dos meios mediacionais, no coletivo e não no adestramento das funções elementares (associações simples, reações automatizadas, treino motor etc), única e exclusivamente, pois isso acaba por “engessar” as verdadeiras competências do sujeito com necessidades educacionais especiais, ao invés de possibilitar-lhe refletir sobre o mundo que o cerca. Vigotski (1989) faz uma crítica ao modelo educacional que se dirige exclusivamente ao elementar, chamando-o de cultura sensorial e ortopedia psicológica.

Embora a educação de caráter terapêutico seja considerada um construto ultrapassado, ainda hoje é possível verificar a presença desse tipo de concepção em alguns pontos críticos da educação especial/inclusiva. Nesse modelo educacional, a deficiência intelectual é concebida apenas do ponto de vista patológico e a partir de uma determinação negativa, abrindo os portais para a ideia de uma intervenção de caráter eminentemente filantrópico/assistencialista, em que a ênfase nas incapacidades torna-se o eixo de toda uma proposta de trabalho. Pauta-

se, dessa forma, numa relação de dependência entre o sujeito com necessidades especiais e a sociedade.

Sabemos, no entanto, que esse princípio educacional não passa de uma concepção equivocada, na medida em que não preconiza as reais necessidades do sujeito que apresenta uma deficiência intelectual, bem como suas possibilidades de aprendizagem, as quais poderão estar sendo trabalhadas de forma a desencadear zonas de desenvolvimento. Tal processo pode se tornar realidade no momento em o professor passa a lançar mão de estratégias de intervenção pedagógicas baseadas na valorização dos processos interativos, como forma de garantir a participação guiada de crianças com deficiência no contexto da produção coletiva de conhecimentos, dentro da sala de aula inclusiva.

Outros trabalhos investigativos demonstram a importância determinante do papel do outro, do professor na constituição do sujeito (BELÉM; ASTUTO; FONSECA; SILVA, 2008; BLANCO; MORAES; SILVA, 2008; GOMES, BORGES, SANTOS, TROMPIERI, CUNHA; SILVA, 2008; KASSAR, 2000; PADILHA, 2001; PLETSCH, 2009, entre outros), o que indica caminhos interessantes sobre a centralidade da escola na formação do sujeito que apresenta peculiaridades no seu desenvolvimento intelectual.

3 Considerações Finais

De acordo com as contribuições da perspectiva histórico-cultural, crianças e adultos cotidianamente pensam sobre os elementos dispostos no real. Nas conversas travadas, ao se escolher uma roupa, quando se compra algo no mercado, quando se estipulam regras domésticas etc., as crianças estão internalizando 'maneiras' de se pensar e de se expressar. Elas podem apresentar peculiaridades no desenvolvimento, maior ou menor dependência do outro para se colocarem no mundo, mas todas percebem e dialogam com o entorno cultural que as circunscrevem.

Porém, em geral, nessas relações cotidianas, o adulto parece não ter o intuito planejado de ensinar-lhes formas sistêmicas de pensar sobre o real. O adulto não está deliberadamente interessado em fazer com que elas aprendam conceitos, expandindo suas compreensões sobre si, sobre o outro e sobre a cultura.

Essa função intencional cabe a escola, mais especificamente, por meio das relações de ensino-aprendizagem, na troca, na estabilização de sentidos compartilhados por professor/aluno, aluno/aluno e porque não acrescentar, entre professor/professor, em que se toma o conhecimento produzido nas interações pedagógicas, como ponto central para o desenvolvimento.

Tendo como norteador teórico as considerações da vertente histórico-cultural, desloca-se o foco do trabalho individual escolar de uma dimensão individual/endógena em direção às condições coletivas/públicas de se compartilhar conhecimentos e internalizar conceitos. Esse deslocamento teórico-metodológico permite a visibilidade de aspectos peculiares do desenvolvimento de sujeitos com deficiência intelectual e revela a transformação da limitação em potencialidades acadêmicas efetivas.

Referências

- BELEM, L. et al. Ensino e aprendizagem em duas línguas – Português e LIBRAS: O esforço do professor ouvinte e as artimanhas do aluno surdo. In: *XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008.
- BLANCO, L.; MORAES, R. C.; SILVA, D. N. H. Políticas públicas e Institucionais e os processos educativos: as políticas de formação, avaliação e gestão educativa e as culturas institucionais. In: *XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008.
- CARVALHO, M. F. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados: 2006.
- DE CARLO, M. M. R. P. *Se essa casa fosse nossa: instituições e processos de imaginação na Educação especial*. São Paulo: Plexus, 1999.
- FONTANA, R. A. C. *Mediação pedagógica na sala de sala*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.
- GOÉS, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo de constituição da subjetividade. Campinas, São Paulo: *Cadernos Cedes*, n. 50, p. 9-25, 2000.
- GOMES, H. T. et al. Formação de conceitos, deficiência mental e escolaridade: focalizando a mediação pedagógica a partir da perspectiva histórico-cultural. In: *XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008.
- LAPLANE, A. L. F.; BATISTA, C. G. *Ver, não ver e aprender: a participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola*. *Cadernos CEDES*, v. 28, n. 75, p. 209-227, 2008.
- LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral*. Vol. I. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.
- _____. *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo: Ícone Editora, 2005.
- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na Educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.
- PLETSCH, M. D. *A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas*. *Educ. rev.*, n. 33, p. 143-156, 2009.
- PINO, A. S. *As marcas do Humano*. Às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- RIBEIRO, J. *Formação e desenvolvimento de conceitos na síndrome Maquiagem de Kabuki – Um estudo de caso sobre a gênese histórica e cultural das funções mentais superiores*. 1998. 75 f. (Monografia de Especialização em Educação Especial/Inclusiva) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília. Brasília.
- RODRÍGUEZ, C. *O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RODRÍGUEZ, C; MORO, C. *El mágico número tres*. Cuando los niños aún no hablan. Barcelona: Paidó, 1999.

SASSAKI, R. K. (2003a). Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: R. K. SASAKI (Org.) *Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos*. São Paulo: RNR, p. 12-16, 2003.

_____. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Mídia e deficiência, [S.l.: s.n.], p. 160-165, 2003b.

_____. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: *Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental?* *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano IX, n. 43, p. 9-10, 2005.

SILVA, D. N. H. *O papel do professor e da mediação pedagógica na integração de deficientes à rede regular de ensino*. *Integração*, Brasília, v. 1, p. 12, p. 1998.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de Defectologia. Obras Completas – Tomo Cinco*: Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*: revista quadrimestral de Ciência da Educação, n. 71, 2. ed. Campinas, São Paulo: Cedes, 2000.

VIGOTSKI, L.S; LURIA, A.N; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícon, 1998.

Capítulo 11

Transtornos globais do desenvolvimento na escola

Erenice Natalia Soares de Carvalho

Muitos autistas são pensadores visuais. Eu penso através de imagens. Não penso através de linguagem. Todos os meus pensamentos são como videotapes passando em minha imaginação. Figuras são a minha primeira linguagem e palavras são a segunda linguagem. Substantivos foram as palavras mais fáceis de aprender, pois eu podia relacionar uma figura às palavras e minha mente.

TEMPLE GRANDIN (2000). Autista, doutora em Biologia.

Apresentação

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) e a legislação educacional vigente no País garantem à pessoa com autismo o direito à educação e à inclusão escolar, representada no texto na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Esse avanço representa transformações sociais importantes, conquistadas, em grande parte, pelo esforço das famílias e dos movimentos sociais.

A Associação Psiquiátrica Americana – APA na 4ª edição do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM IV-TR* (APA, 2003) caracteriza os Transtornos Globais do Desenvolvimento pela gravidade como afetam o processo evolutivo da criança nos aspectos da comunicação, interação social e manifestações comportamentais, desde os primeiros anos de vida.

No meio profissional é reconhecido que muitas alterações do desenvolvimento infantil podem ser mais bem caracterizadas integrando o conjunto de perturbações designadas como *espectro autista* (OZONOFF; ROGERS; HENDREN, 2003). Isso significa que algumas pessoas manifestam sintomas de quadros clínicos muito aproximados ao autismo, podendo inserir-se em uma categoria mais ampla de *condições autísticas*, em um contínuo que se estende de moderado a severo (ARAÚJO, 2000; FRITH, 2008).

Apesar das dificuldades implicadas no espectro autista, verifica-se a eficácia de práticas bem sucedidas nas áreas educacionais e clínicas, cujos resultados são mais promissores na medida em que se iniciam mais precocemente. Essa realidade põe em evidência a importância da realização do diagnóstico o mais cedo possível (ARAÚJO, 2000; FRITH, 2008; OZONOFF; ROGERS; HENDREN, 2003).

Nesse sentido, a educação representa uma experiência pessoal, social e política ampla e abrangente, tendo em vista suas finalidades e implicações para

a qualidade de vida e a cidadania. Em se tratando de autismo, as oportunidades educacionais desempenham papel essencial para o desenvolvimento e a inclusão social em diferentes contextos, contribuindo para o reconhecimento da pessoa como sujeito no seu ambiente sociocultural.

Para um crescente número de educandos com autismo, a escola comum representa espaço favorável à educação, assegurados programas, serviços e apoios adequados às suas capacidades e necessidades especiais e mediante a atuação de profissionais qualificados e receptivos (FRITH, 2008; STUART; BECKWITH; CUTHBERTSON; DAVISON; GRIGOR; HOWEY; WRITH, 2004). A discussão sobre o local mais adequado para a escolarização da criança com autismo aguarda consenso e tem levado em consideração a amplitude e a diversificação de condições que caracterizam os educandos identificados no espectro. Sinaliza para a impossibilidade de determinar procedimentos e propostas educacionais gerais e padronizadas que contemplem a todos. Sobre o assunto, a prioridade apontada pelos familiares é o acesso à educação mais apropriada para as crianças (STUART et al., 2004).

Neste texto são apresentadas idéias e experiências educacionais objetivando contribuir para a discussão e a prática educacional, tendo como foco o reconhecimento do impacto positivo da educação no desenvolvimento da pessoa com autismo e na sua promoção humana. E enfatiza, ainda, a expectativa, tão bem expressa por Araújo (2000, p. 91), de que “O papel adequado da cultura seria o de ajudar estas pessoas a descobrir que são diferentes, mas que são viáveis, que possuem a viabilidade de ser”.

1 O que é o autismo?

A história infantil *O mundo de Carlos*, de José Luiz Mazzaro (MACHADO; MAZARRO, 2008) apresenta ao leitor o pequeno Carlos. Desvela suas características fazendo-as surgir, uma a uma, com graça e leveza, ao sabor do mundo da fantasia. No entanto, a história tem cunho de realidade, remetendo a uma condição clínica marcada pela severidade e cercada de dúvidas e indagações: o espectro autista. Vejamos a história:

A casa pode cair, o circo pegar fogo, o mundo virar de cabeça para baixo... Carlos não está nem aí...

Ele fica o tempo todo mexendo as mãos em volta de um brinquedo que só ele pode ver.

Acho que Carlos não vê, não ouve e não compreende o mundo de cá.

E no seu mundo, que parece tão diferente do nosso, ele não deixa ninguém entrar.

Já tentei bater à porta de seu mundo, mas de nada adiantou. Ele nunca quis atender...

Ele não diz, mas acho que aquele mundo é só seu e ninguém pode entrar...

Às vezes fico pensando, pensando...

Será que no mundo de Carlos existem brinquedos iguais aos meus? Será que eu, você e todos nós já não estamos morando lá e por isso ele não nos deixa entrar?

Não, não dá para saber.

Mas, um dia, eu ainda vou tirar todos os cadeados do mundo de Carlos, e aí vamos brincar de verdade, sem nos importarmos em que mundo estamos.

Nesse dia, as fechaduras da mente não terão mais segredos e todos seremos muito felizes.

Enquanto isso não acontece faço uma promessa: seu mundo eu vou respeitar. (MACHADO; MAZARRO, 2008, p. 211).

Comportamentos descritos na história de Carlos foram identificados, na década de 1940, em 11 crianças (8 meninos e 3 meninas) por Léo Kanner, psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos. Os comportamentos dos pacientes foram assim descritos:

[...] o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer, desde o começo da vida, interações esperadas com pessoas e situações [...] apreciam ser deixados sozinhos, agindo como se as pessoas em volta não estivessem ali [...] quase todas as mães relatam a perplexidade causada pelo fato dos filhos, diferentemente dos demais, não desejarem ser tomados em seus braços (KANNER, 1966, p. 720)

Kanner foi o primeiro a descrever esse quadro clínico, dando-lhe o nome de *Autismo Infantil Precoce*. A ele se deve a primeira publicação clínica reconhecida sobre o assunto, datada de 1943 no artigo *Distúrbio Autístico do Contato Afetivo*. Um ano depois, outro médico austríaco, *A Psicopatia Autista na Infância*, na qual caracterizou pacientes com semelhante sintomatologia, notificando dificuldades severas e características na integração social (ASPERGER, 1996). Os dois autores identificaram uma base comum aos pacientes: tendência ao isolamento.

Desde então, o autismo tem sido um tema desafiador para a ciência. Sua causalidade não está plenamente conhecida, conquanto seja reconhecida, por muitos estudiosos, a presença de uma condição genética, provavelmente envolvendo diferentes genes. Considera-se, ainda, que eventos precoces e fatores ambientais possam interagir de modo significativo na susceptibilidade genética da criança, além de evidências indicadoras de suas bases biológicas (BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION, 2000).

A expressão *Transtornos Globais do Desenvolvimento* consta no manual DSM-IV-TR editado pela *Associação Psiquiátrica Americana-APA* (2003) em referência ao autismo, classificando um agrupamento de quadros clínicos precoces, invasivos, persistentes e comprometedores do desenvolvimento da criança. Os TGD estão organizados em cinco classificações diagnósticas específicas denominadas: *Transtorno Autístico; Transtorno de Asperger; Transtorno de Rett; Transtorno De-*

sintegrativo da Segunda Infância e Transtorno Global do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (APA, 2003, p. 65). Os transtornos caracterizam-se por “prejuízo severo e invasivo em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de comportamento, interesses e atividades estereotipadas”.

Essas categorizações e descrições clínicas, familiares aos profissionais da saúde, foram recentemente introduzidas na comunidade educacional, integrando o conjunto das *necessidades educacionais especiais*, conforme a recente *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* do MEC/Secretaria de Educação Especial (2008).

Embora cada pessoa com transtorno do espectro autista seja única e sua condição varie em gravidade e tipos de manifestações, há um conjunto de características descritas em três grupos que estão na base de seu diagnóstico:

- **Alteração na comunicação verbal e não-verbal:** algumas pessoas não falam, enquanto outras apresentam *déficits* de linguagem ou no uso social da linguagem, manifestando inabilidade comunicativa.
- **Dificuldade na interação social:** a pessoa apresenta dificuldades para estabelecer relações empáticas, reconhecer o outro social e suas perspectivas. Também para reconhecer seus próprios sentimentos, desejos e conhecimentos. Dificuldade para compartilhar emoções e situações sociais. Aparente desinteresse pelo outro. Nesse sentido, a quantidade e a qualidade da interação social ocorrem em um *continuum*. Por exemplo, a criança pode brincar *perto* de outro colega, mas não *com* ele ou afastar-se inteiramente do contato; pode não iniciar o contato, mas aceitar a aproximação do outro; ou pode, ainda, aceitar o contato do outro para satisfazer suas próprias necessidades.
- **Comportamento atípico, inusual:** a pessoa demonstra interesse restritivo, aderência a rotina, estereotípias motoras e verbais, maneirismos, apego a partes dos objetos, resistência a mudança, reação a estímulos sensoriais.

Ao final da década de 1970, esses sintomas haviam sido organizados e descritos como uma tríade de características conhecida como *Tríade de Lorna Wing*, em alusão à sua organizadora, definida pelas seguintes manifestações: alterações da comunicação, da imaginação e da interação social:

Os transtornos da interação social podem, convenientemente, ser divididos em três facetas separadas, mas intimamente relacionadas, cada uma delas com diferentes manifestações explícitas que dependem da gravidade da disfunção. São conhecidas por tríade de transtorno da interação social ou, simplesmente, a tríade.” (WING, 1992, p. 90).

As alterações descritas vieram a definir elementos essenciais para o diagnóstico dos transtornos no contínuo do autismo, apesar de outras funções psicológicas poderem estar implicadas. A hipótese de que o autismo não era um quadro

único, mas fazia parte de um contínuo foi justificada por várias evidências: diversificação sintomatológica; variação na gravidade; comorbidade e diversidade de manifestações comportamentais.

2 Complexidade do diagnóstico

O diagnóstico das perturbações do espectro do autismo permanece um desafio para os profissionais da saúde. O refinamento progressivo dos instrumentos diagnósticos, o preparo técnico-científico dos profissionais que lidam com o processo e o desenvolvimento de estratégias que favorecem o acesso às pessoas com autismo explicam o aumento verificado na taxa de prevalência do transtorno na população mundial (ROSSI; CARVALHO; ALMEIDA, 2008). Nos Estados Unidos observou-se 244% de aumento de casos entre os anos de 1993 a 1998 (LEVY; KIM; OLIVE, 2006).

Apesar dos avanços, o diagnóstico ainda é dificultado pela significativa heterogeneidade de comportamento e atitudes observados entre pessoas com autismo. Nem todas se comunicam mediante verbalização. Algumas aceitam o toque, enquanto outras o rejeitam. Alguns comportamentos estereotipados típicos podem estar presentes ou ausentes: andar sobre a ponta dos pés, agitar as mãos, evitar contato visual, etc. O conjunto de manifestações autísticas variam de pessoa a pessoa e em relação à mesma pessoa. Alteram-se durante o ciclo vital. Essas transformações ocorrem nas esferas interativa, cognitiva, linguística, comunicativa, comportamental e outras.

Embora os sinais indicadores do espectro do autismo possam se manifestar de maneira mais evidente por volta dos dezoito meses, raramente o diagnóstico é conclusivo até os dois anos de idade. Mello (2001) considerou a idade de trinta meses como o ponto de corte para uma identificação mais segura e esclarecedora para iniciar as medidas de intervenção.

Já consideramos que o diagnóstico e a intervenção precoce podem auxiliar o desenvolvimento de maneira significativa. Nesse sentido, o contexto familiar e a escola constituem espaços importantes de identificação, nos quais a observação por parte dos familiares e docentes assume um papel relevante.

3 Escola e processo de ensino-aprendizagem

Jannuzzi (2004) considerou que prática educativa voltada para a pessoa com deficiência no Brasil é influenciada pelo modo de pensar e de agir em relação ao *diferente*. Depende da organização social mais ampla, levando em conta a base material e ideológica do processo educativo. A forma de apreensão da diferença, segundo a autora, repercute na construção da identidade do aluno, sendo importante considerar o que é próprio da escolarização e o que é peculiar à pessoa, de modo a identificar os condicionantes materiais e culturais implicados na sua educação.

Estudos e pesquisas revelam dificuldades na escolarização do aluno com transtorno mental, particularmente em classes comuns (TEZZARI; BAPTISTA, 2002). Apesar dos obstáculos, é importante que o(a) estudante ocupe o lugar que

lhe é devido no contexto escolar. As peculiaridades desenvolvimentais do aluno manifestam-se na medida de sua inserção no contexto social, dando visibilidade às capacidades, bloqueios interpessoais e modos de relação com o ambiente. É importante ressaltar que essas instâncias participam do desenvolvimento das funções psicológicas.

As condições de comunicação não-verbal, limitadas, são indicadoras de risco quanto ao desenvolvimento intelectual, linguístico e da interação social. Essa realidade evidencia a importância da qualificação docente e a necessidade de recursos de apoio, em diferentes áreas, de modo a favorecer a inclusão escolar. Compete à escola adaptar-se para atender às capacidades e necessidades do(a) estudante na classe comum, mobilizando ações e práticas diversificadas que, além do acesso, propicie condições de permanência exitosa no contexto escolar. Questões fundamentais colocam-se frente à complexidade dos transtornos do espectro autista, dentre elas: como a escola, em sua concepção atual, promoverá a inclusão tendo em vista seus mecanismos de exclusão? Como desenhar e desenvolver o currículo de forma mais efetiva? Que espaços escolares são mais adequados e promissores? Essas e outras questões estão a requerer aprofundamento técnico e investigações científicas.

4 Intervenções psicoeducacionais

A intervenção educacional tem apresentado impactos positivos na aprendizagem, no desenvolvimento e na participação da pessoa com autismo. No entanto, há controvérsias quanto aos modelos, às técnicas e às alternativas mais apropriadas ao processo educativo. Bosa (2000) defendeu o uso de variadas abordagens interventivas e a consideração pelo ciclo vital. Levou em conta as transformações por que passam a pessoa e sua família e os avanços a ser incorporados às práticas sociais.

Rossi, Carvalho e Almeida (2007) consideraram o pluralismo metodológico em uso nas escolas, sem a devida reflexão e consistência, indicando a emergência de qualificação e dos conhecimentos sobre as demandas do educando com autismo. Segundo as autoras:

Em meio às queixas de parca capacitação dos professores e de veículos de informação técnica sobre o autismo, as intervenções educativas que ocorrem nas escolas destinadas a atender a essa clientela revelam-se de forma acrítica e sem teorização, o que determina ser essas práticas examinadas, teorizadas e que o processo e o fruto do trabalho investigativo resultem em produções científicas organizadas e socializadas e na formação de novos pesquisadores na área. (p. 615).

Essas considerações levam a refletir sobre a forma como o espectro do autismo desafia a comunidade escolar. O desafio criar espaços favoráveis à aprendizagem, ao desenvolvimento e à existência da pessoa em condição de deficiência como sujeito reconhecido no tecido social. O desafio de superar padrões socialmente determinados prejudiciais à pessoa e aos grupos excluídos. O desafio de impor a dignidade humana.

Os aspectos educacionais considerados evidenciam a importância da mediação educacional que favoreça o maior aproveitamento dos espaços escolares, bem como ações efetivas de aprendizagem que promovam o desenvolvimento do aluno. Essas medidas tornam-se relevantes quando se considera as taxas relatadas por Gillberg (2005) em relação à prevalência do espectro autista na década, da ordem de 0,2% da população geral. Esse índice era menos verificado há 30 anos. O autor chama a atenção para comorbidades, associando o autismo à ocorrência de deficiência visual, auditiva, motora e aos distúrbios psiquiátricos, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, problemas de coordenação e percepção.

Gillberg (2005) afirmou a necessidade de estabelecer um ambiente favorável à pessoa com autismo, de modo a melhorar suas possibilidades psicoeducativas. Com essa finalidade propôs algumas recomendações aos educadores:

- Aplicar diversidade de abordagens e intervenções.
- Ampliar informações acerca do autismo.
- Promover ao aluno assistência individualizada.
- Realizar o tratamento dos problemas orgânicos associados.
- Promover atendimento sistemático, amplo, contínuo e pervasivo.
- Propiciar atividade física. Além de outros benéficos, tem efeito comprovado para reduzir hiperatividade e autoagressão.
- Oferecer dicas visuais e concretas na comunicação com o aluno, minimizando ambiguidades e interpretações simbólicas.
- Associar a comunicação verbal a outras linguagens: comunicação por figuras e língua/linguagem de sinais.
- Reduzir estímulos sensoriais: barulho, sons, cheiros, etc.
- Criar e compartilhar espaços de aceitação e inclusão social.
- Propiciar intervenção educativa e psicológica (Análise Aplicada do Comportamento, Terapia Cognitivo-Comportamental e Psicopedagogia, dentre outros modelos de atendimento, tem revelado bons resultados).
- Aceitar o aluno, sem querer “normalizá-lo”.
- Estabelecer parceria com a família e constituir uma rede social de apoio.

Os resultados das intervenções são variados e positivos, embora os sintomas básicos tendam a permanecer nos casos clássicos dos transtornos no espectro autista. No Transtorno de Asperger, acompanhamento longitudinal revela bons resultados e qualidade de vida em 2/3 das pessoas que receberam intervenção.

Convém lembrar que as crianças com autismo têm dificuldade em transformar seus impulsos em ações apropriadas, bem como de criar métodos e ordenar

o que fazem. Desse modo, beneficiam-se de uma educação estruturada (GAMMELTOFT; NORDENHOF, 2007). Resultados positivos com a utilização do modelo comportamental foram relatados por Windholz e Piccinato (2004), pautados no vínculo afetivo com o aluno e no desenvolvimento de habilidades sociais e de vida diária. Aplicaram atividades lúdicas, recreativas e festivas na escola, alternando programas individuais e grupais. A efetividade dos programas estava associada à sua aplicação organizada e controlada.

Nesse sentido, Dyrbjerg e Vedel (2007) consideraram o arranjo da estrutura física um aspecto importante a considerar na intervenção com crianças com autismo, enfatizando que um ambiente estruturado facilita para a criança compreender o seu entorno. Defenderam uma estrutura física simples, com mensagens claras sobre o que fazer, como e onde, tanto na família como nos demais contextos.

Programas psicopedagógicos e educativos baseados no desenvolvimento de habilidades levam a efetivos resultados, incluindo as seguintes categorias de estratégias de intervenção, dentre outras:

- Habilidades básicas: fixar atenção, seguir comandos verbais simples, imitação, identificação de objetos, etc.
- Habilidades comunicativas: responder a perguntas, conversar, utilizar comunicação alternativa, como linguagem de sinais, PECS, etc.
- Habilidades sociais e emocionais: reconhecer emoções nos outros e em si, expressar adequadamente emoções e afetividade, regular o próprio comportamento em relação ao comportamento do outro e do grupo, etc.
- Habilidades lúdicas: brincadeiras individuais, em pares, em grupo etc.
- Habilidades acadêmicas: discriminar cores, formas, tamanhos, letras, ler, escrever, etc.
- Habilidades artísticas e psicomotrices: colorir, cortar, colar, desenhar, rabiscar, etc.
- Habilidades de vida diária: lavar as mãos, treino de toalete, escovar os dentes, trocar a roupa, tomar banho, usar talheres, segurança, etc.

Lampreia (2004) apontou a importância de realizar a intervenção precoce da criança com transtorno do espectro autista enfatizando principalmente as habilidades características do transtorno. Recomendou “estabelecer caminhos de desenvolvimento dos precursores da linguagem que não foi possível percorrer” (LAMPREIA, 2004, p. 292). A comunicação não-verbal deve ser incentivada, assim como as habilidades de imitação, associadas ao processamento sensorial, em contextos de participação entre pares e envolvendo a família. Recomenda atividades que propiciem o aumento da atenção da criança ao outro, com a mediação do adulto. Adotar estratégias que envolvam, de maneira orientada e sistemática, processos de interação planejada com enfoque relacional e afetivo.

Os jogos com pares são considerados importantes recursos de intervenção precoce, de modo a promover o desenvolvimento de habilidades sociais (GAMMELTOFT; NORDENHOF, 2007; LAMPREIA, 2004). As propriedades do jogo como elemento de constituição espontânea da criança, do seu desenvolvimento e de sua autoexpressão não se aplica naturalmente a todas as crianças, a exemplo das identificadas no espectro do autismo.

A mediação dos pais e profissionais é estimulada, como meio de tornar o jogo mais acessível e concreto, sendo organizado de modo a permitir à criança com autismo ganhar experiências sociais. Gammeltoft e Nordenhof (2007) propuseram vários jogos planejados e desenvolvidos em ambientes organizados utilizando materiais concretos e pistas visuais. Nos seus estudos, os jogos permitiram a observação das iniciativas dentre as crianças e facilitaram as relações entre elas. O fato de compartilharem a compreensão do que estavam realizando juntas, favorecia o foco da atenção.

Moore (2005) considerou que a criança com transtorno do espectro autista começa a adquirir linguagem em função de suas necessidades, sem preocupar-se com o aspecto comunicativo. Enfatizou que o treino e as instruções favorecem o uso apropriado da linguagem, no que se refere, por exemplo, à criança com Síndrome de Asperger. Considerou, em especial, a importância de ensinar a essas crianças como seguir regras específicas para efeito de comunicação, mediante o apoio da família e dos profissionais, atuando em parceria. Enfatizou, ainda, a importância da mediação docente ou dos pares para funcionar como intérpretes, de modo a compensar a falta de habilidades sociais da criança e apoiar o seu aprendizado para as interações. Por fim, a autora alertou para a importância do plano educacional, bem desenhado e desenvolvido com efetividade.

A parceria dos pais tem sido enfatizada por muitos estudiosos, seja na construção de um ambiente estruturado e de aceitação entre os membros do núcleo familiar, seja como parceiros nas intervenções (DYRBJERG; VEDEL, 2007; LAMPREIA, 2004; MOORE, 2005; OZONOFF; ROGERS; HENDREN, 2003). Apesar de muitos fatores estressores na vida das famílias com membros autistas, as estratégias de enfrentamento e empoderamento são o foco de intervenções atualmente recomendadas. Programas e ações que levam em conta as habilidades para o enfrentamento do estresse estão em consonância com modelos baseados nas competências da família, utilizando estratégias que valorizam e mobilizam emoções e habilidades positivas e promovem resiliência (ARAÚJO, 2004; DESSEN; SILVA, 2004; WILLIAMS; AIELLO, 2004).

Programas de intervenção educacional amplos têm sido relatados, abordando múltiplas áreas de desenvolvimento como linguagem, cognição, comportamento social, capacidades motoras e de autocuidado, realizando-se com longa duração e frequência diária. Os modos de desenvolvimento desses programas, aplicados desde a pré-escola tem sido positivos. No entanto, estudos comparativos entre as diferentes abordagens são escassos e pouco socializados (OZONOFF; ROGERS; HENDREN, 2003).

Dyrbjerg e Vedel (2007) ofereceram exemplos de estratégias de apoio à aprendizagem de crianças com transtorno de espectro do autismo que damos como exemplos neste texto, devido aos bons resultados relatados pelas autoras:

- (a) Sugestão de recurso visual com a utilização de histórias (histórias sociais), a ser contadas e lidas (para a) às crianças ou lidas por elas próprias:

ABRAÇANDO THEA

Meu nome é Dicte.

Eu tenho 5 anos.

Eu vivo com minha mãe, meu pai e minha irmã mais velha Thea.

Nós somos uma família.

Nós gostamos de nos abraçar, em nossa família

Eu gosto de abraçar Thea e a maior parte do tempo Thea gosta de me abraçar.

Algumas vezes Thea não deseja ser abraçada.

Quando eu quero abraçar Thea posso perguntar a ela se ela deseja ser abraçada.

Se Thea diz: – Sim, por favor! Então, eu dou um abraço nela.

Se Thea diz: – Não, obrigada! Então, eu me afasto dela.

Thea não fica zangada comigo só porque ela não quer um abraço.

Se Thea diz: – Não, obrigada! Significa que ela gostaria de esperar um outro momento para abraçar.

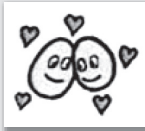
Thea pode também me pedir um abraço, quando ela quiser.
(DYRBJERG; VEDEL, 2007, p. 107).

- (b) As autoras sugerem estratégias que podem ser criadas para fornecer à criança ilustrações instantâneas de apoio à comunicação. Por exemplo: fotos tiradas na hora, álbum de fotografias, fichas com gravuras, adesivos, lápis e papel à mão para desenhar ou escrever.
- (c) Fichas temáticas com variedade de situações, tais como: emoções (figuras de vários rostos, demonstrando alegria, tristeza, medo, etc.); objetos de cozinha, vestuário para diferentes estações e eventos, dentre outros, podem ser utilizadas para o desenvolvimento de habilidades conceituais e práticas.
- (d) Gravuras ou fichas indicativas com informações concretas para ser mostradas à criança para sugerir atividades: dormir, passear, escovar os dentes, usar o computador, etc. são eficientes para orientar rotinas de vida diária.
- (e) Outro exemplo fornecido pelas autoras representa ações em sequência, podendo ser lidas e demonstradas para a criança ou lidas por elas mesmas (DYRBJERG; VEDEL, 2007, p. 108). Essas estratégias oferecem

à criança sentimentos de segurança, oportunidade de compreensão do seu entorno e elementos orientadores para a sua socialização:



Meu nome é Sam.



Eu gosto de jogar com a minha mãe.



Às vezes o telefone toca.



Quando minha mãe não está em casa e ela telefona, é muito bom!



Quando ela termina de telefonar, ela volta para casa e joga comigo novamente.

Algumas estratégias propostas por Stuart et al. (2004) são indicadas para uso em sala de aula, objetivando a interação social entre pares e apoiando as crianças com transtorno do espectro do autismo a fazer amigos, com mediação docente:

- Ensinar à criança o nome dos colegas.
- Encorajá-la a participar de jogos e brincadeiras.
- Ensinar pistas não-verbais.
- Usar histórias sociais para ensinar uma estratégia específica: reduzir a incidência de um comportamento inadequado ou fortalecer um comportamento particular que favorece as relações sociais.
- Permitir à criança afastar-se, quando desejar.
- Encorajar a criança a ficar com um brinquedo ou jogo, para atrair a aproximação dos colegas.

Alunos com Síndrome de Asperger conseguem obter melhores resultados escolares quando comparados aos demais do espectro. Demonstram muitas habilidades e alguns são identificados como brilhantes e talentosos, o que não impede que possam apresentar deficiência de aprendizagem em algumas áreas (MOORE, 2005). Precisam de atenção aos problemas peculiares à Síndrome e em relação às suas necessidades educacionais especiais, inclusive potenciais. Avaliando processualmente suas demandas acadêmicas o professor obtém elementos para desenhar um plano educacional que atinja suas necessidades específicas: aprendizagem da leitura e escrita, matemática, psicomotricidade, etc. Esses alunos podem necessitar de apoio para interagir com os colegas, devendo receber apoio para o desenvolvimento de seus talentos e interesses especiais.

4.1 A família

A parceria com os pais tem sido incentivada por muitos estudiosos, seja na construção de um ambiente estruturado e de aceitação entre os membros do núcleo familiar, seja como parceiros nas intervenções (DYRBJERG; VEDEL, 2007; LAMPREIA, 2004; MOORE, 2005; OZONOFF; ROGERS; HENDREN, 2003). Apesar de muitos fatores estressores na vida das famílias com membros autistas, as estratégias de enfrentamento e empoderamento são intervenções atualmente recomendadas.

Programas e ações que levam em conta as habilidades para o enfrentamento do estresse estão em consonância com modelos baseados nas competências da família, utilizando meios que valorizam e mobilizam emoções e habilidades positivas e promovem resiliência (ARAÚJO, 2004; DESSEN; SILVA, 2004; WILLIAMS; AIELLO, 2004).

A parceria com a família é indispensável para qualquer trabalho consistente destinado à pessoa com autismo. No entanto, a família não pode ser vista apenas como auxiliar nas propostas de intervenção. Precisa ser alvo de cuidados. Lapina e Lapin (1976) descrevem o seguinte relato, ilustrando a demanda das famílias com membros autistas. O que os pais declaram necessitar, para si e para os filhos:

- De um profissional que realmente cuide do filho e em quem realmente confiem.
- Educação escolar pública para nossas crianças autistas.
- Centros que possam fornecer um diagnóstico preciso para crianças de alto risco ou que não estejam se desenvolvendo segundo os parâmetros esperados.
- Programas pré-escolares.
- Programas de atendimento domiciliar.
- Programas de treinamento de habilidades de vida independente e autocuidado.
- Treinamento para professores e outros profissionais.

- Programas para treinamento e aconselhamento para pais e irmãos.
- Programas de cuidados temporários para oportunizar tempo livre aos pais.

Essas expectativas têm mobilizado as famílias a lutar pelos direitos dos filhos, reconhecendo o próprio lugar como sujeitos da intervenção e, também, como cuidadores a demandar atenção.

5 Considerações Finais

Neste texto abordamos como a educação é capaz de oferecer oportunidades significativas de aprendizagem, desenvolvimento e participação social para a pessoa com autismo. Consideramos como programas curriculares e apoios especializados em diferentes áreas combinam técnicas que, desenvolvidas por profissionais comprometidos e qualificados, costumam apresentar resultados eficazes.

Oportunidades de interação e compartilhamento social na escola, particularmente em ambientes cooperativos, contribuem para boas práticas educacionais. Por sua vez, ambientes estruturados e calmos, com atenção individualizada, também beneficiam a criança em seu aprendizado. Não é possível definir, portanto, de modo generalizado e único, o que é mais adequado para responder às capacidades e necessidades especiais de pessoas com autismo. As situações apresentam-se muito diferenciadas.

É consensual, entretanto, que a intervenção tem impactos positivos, mediante práticas adequadas, podendo contribuir para a conquista do potencial acadêmico, social e comunicativo do(a) estudante. A heterogeneidade entre os alunos com autismo deve ser considerada para a efetiva intervenção educacional. Cabe à escola realizar adaptações organizacionais e prover recursos que respondam às suas demandas peculiares e abrir espaço de aprendizagem, desenvolvimento e interação social.

O preparo e o acolhimento dos professores são indispensáveis. Como são as oportunidades de agrupamento com os pares. Por outro lado, é importante o espaço pessoal, propício ao recolhimento, *se e quando* desejado. É um direito de todos. Da pessoa com autismo, também. Ficar perto do colega, repetidas vezes, cria familiaridade para o estabelecimento de amizade, ao mesmo tempo em que favorece a prática de habilidades sociais. Igualmente, a proximidade com os adultos favorece a atenção às necessidades dos educandos.

Apoio visual e planejamento de atividades com instruções para os estudos são providências didáticas facilitadoras para a escolarização da criança com autismo. Para que providências como essas e outras possam ser tomadas, é importante que a escola crie oportunidades crescentes de construção, apropriação e socialização de conhecimentos sobre os transtornos do espectro do autismo. A aceitação e os esforços para a inclusão escolar do escolar sem o devido reconhecimento de suas capacidades e necessidades especiais são insuficientes para a qualidade da educação de que tem direito e a que deve ter acesso.

Referências

ARAÚJO, C. A. de. *O processo de individuação no autismo*. São Paulo: Memnon, 2000.

ARAÚJO, E. A. C. Parceria família – profissional em educação especial: Promovendo habilidades de comunicação efetiva. In: E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA; L. C. de A. ALMEIDA (Org.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 175-178.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: Uta Frith (Ed.). *Autism and Asperger Syndrome*. UK: Cambridge University Press, 1996. p. 37-92.

ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA – APA. Manual de Diagnóstico e de Estatística das Perturbações Mentais – DSM-IV. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BOSA, C. A.; CALLIAS, M. Autismo: Breve revisão de diferentes abordagens. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v. 13, p. 167-177, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

BRITISH COLUMBIA. Ministry of education. *Teaching students with autism: A resource guide for schools*. British Columbia. Special Programs Branch, 2000.

DESSEN, M. A. A família e os programas de intervenção. In: E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA; L. C. de A. ALMEIDA. (Org.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 179-187.

DYRBJERG, P; VEDEL, M. *Everyday education: Visual support for children with autism*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

FRITH, U. *Autism: a very short introduction*. USA: Oxford University Press, 2008.

GAMMELTOFT, L.; NORDENHOF, M. S. *Autism, play and social interaction*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2007.

GILLBERG, C. *Transtorno do Espectro do Autismo*. Palestra no INCOR, São Paulo, 2005. Tradução: DIAS, I. S.; CARAMELLI, B.; MELLO, M. S. R. Disponível em: <http://www.caleidoscopio_olhares.org>. Acesso em: 13 mar. 2008.

GRANDIN, T. *Teaching tips for children and adults with autism*. Disponível em: <<http://www.autism.org>>. Acesso em: 30 mar.2007. USA: [s.n], 2000.

JANUZZI, A. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do séc. XXI*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

KANNER, L. *Psiquiatria infantil*. Buenos Aires, Argentina: Editora Piadós, 1966.

LAMPREIA, C. Uma perspectiva desenvolvimentista sócio-pragmática para o entendimento do autismo e suas implicações para a intervenção precoce. In: E. G.

MENDES; M. A ALMEIDA; L. C. de A. ALMEIDA. (Org.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 289-296.

LAPIN, H; LAPIN, C. The plight of parents in obtaining help for their autistic child and the role of the National Society for Autistic Children. In: RITVO, E. R. (Editor). *Autism: Diagnosis, current research and management*. New York: Spectrum Publications, INC., 1976.

LEVY, S.; KIM, A. H.; OLIVE, M. L. **Interventions for young children with autism: A synthesis of the literature**. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, ano 8, v. 21, n. 1, p. 55-62, 2006.

MACHADO, E. V; MAZARRO, J. L. *Diálogos com o professor sobre inclusão: Fatos e histórias*. Brasília: LGE, 2008.

MELLO, A. M. S. R. *Autismo: guia prático*. Brasília: CORDE, 2001.

MOORE, S. T. *Síndrome de Asperger e a escola fundamental: Soluções práticas para dificuldades acadêmicas e sociais*. São Paulo: Associação Mais 1, 2005.

OZONOFF, S.; ROGERS, S. J.; HENDREN, R. L. *Perturbações do espectro do autismo: Perspectivas da investigação actual*. Lisboa: Climepsi Editores, 2003.

ROSSI, T. M. de F.; CARVALHO, E. N. S. de; ALMEIDA, S. F. C. Autismo e intervenção psicoeducacional. In: TRIMBOLI, A. et al. (Org.). *Modernidad, tecnologia y sintomas contemporâneos: Perspectivas clínicas, políticas, sociales y filosóficas*. Buenos Aires: Asoc. Argentina de Profesionales de Salud Mental-AASM, 2008. p. 614-616.

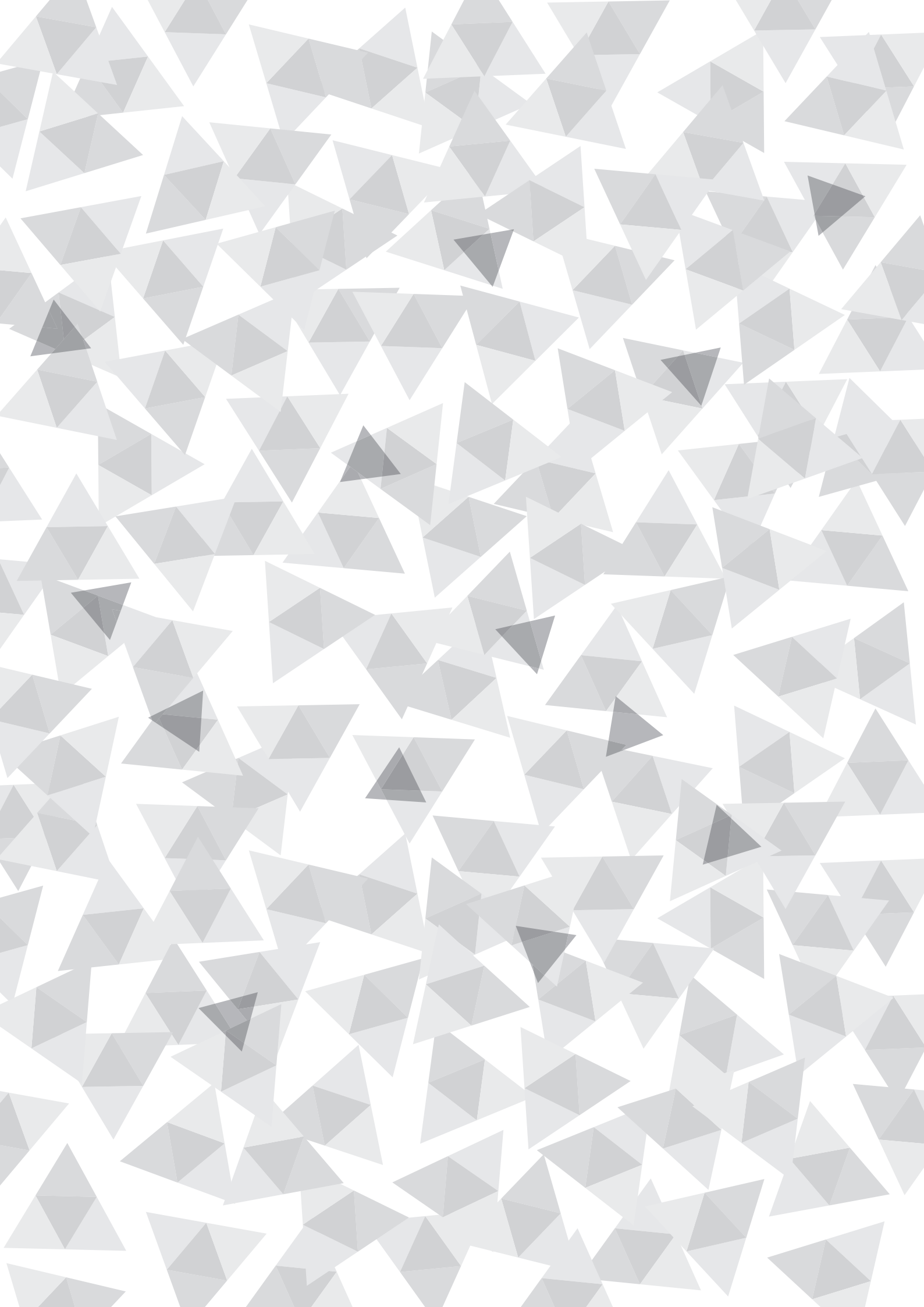
ROSSI, T. M. de F.; CARVALHO, E. N. S. de; ALMEIDA, S. F. C. Perturbações do espectro do autismo e inclusão na escola comum. In: E. B. C. VÁZQUEZ (Coord.) *Psicología, salud & educación: Avances y perspectivas em América Latina*. México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, AC, 2007. p. 311- 320.

STUART, L.; BECKWITH, J; CUTHBERTSON, A.; DAVISON, R.; GRIGOR, S.; HONEY, A.; WRITH, F. *Autistic spectrum disorders: Practical strategies for teachers and others professionals*. London: David Fulton Publishers, 2004.

WILLIAMS, L. C. de A.; AIELLO, A. L. R. Empoderamento de famílias: o que vem a ser e como medir. In: E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA; L. C. de A. ALMEIDA. (Org.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 197-202.

WINDHOLZ, M. H.; PICCINATO, C. Implementando uma classe “piloto” com metodologia comportamental em uma escola inclusiva. In: E. G. MENDES; M. A. ALMEIDA; L. C. de A. ALMEIDA. (Org.). *Temas em educação especial: Avanços recentes*. São Paulo: EdUFSCar, 2004. p. 285-288.

WING, L. O contínuo das características autistas. In: E. C. GAUDERER, (Org.). *Autismo e outros atrasos do desenvolvimento: Uma atualização para os que atuam na área – do especialista aos pais*. Brasília: CORDE, 1992. p. 90-98.



Capítulo 12

O aluno com altas habilidades na escola

Angela Virgolim

Apresentação

Anos atrás fui convidada por uma empresa de informática para participar da seleção e acompanhamento de jovens de baixa renda egressos do Ensino Médio que apresentassem altas habilidades em matemática e/ou computação. Esses jovens deveriam receber uma bolsa, um computador, treinamento por um ano na tecnologia de programação Java e em inglês, e os que obtivessem melhor classificação, após completar com êxito o treinamento, poderiam vir a ser contratados pela empresa. O primeiro lugar coube a um jovem de 18 anos (que aqui chamarei de Téo), bastante extrovertido, com um perfil típico do superdotado na área acadêmica. Téo obteve alta pontuação em todos os testes, particularmente nos testes de raciocínio abstrato, espacial e numérico. O inventário de personalidade mostrou sinais de liderança, autonomia, ambição e empenho. E, embora os testes de criatividade tivessem dado resultado mediano, os de QI indicaram inteligência bastante acima da média. Na entrevista, mostrou-se educado, atento e altamente motivado para aprender os ofícios da computação. Filho mais velho de pais de baixa renda (o pai era porteiro de um edifício e a mãe era faxineira) era respeitoso com os pais, sempre tirava boas notas na escola e esforçava-se para cumprir seus compromissos, ajudar os colegas nas matérias mais difíceis e ser, enfim, um bom menino. Téo empenhou-se com afinco nas atividades da empresa, sempre encontrando um tempinho para ajudar os colegas que estavam com dificuldades nos exercícios de Java, incentivando-os a irem até o fim do treinamento.

Mas ele próprio não foi até o fim. Antes do término do programa, contudo, Téo suicidou-se. Após uma breve discussão familiar – o menino havia dirigido após a ingestão de uma latinha de cerveja, e a mãe ameaçou cortar sua recém tirada carteira de motorista – ele dirigiu-se para uma área arborizada da rua em que morava e enforcou-se com fios inutilizados de telefone. Imaginem o desespero desses pais e o descrédito de seus colegas, amigos e professores.

Fizemos uma longa reunião com a empresa, que pediu esclarecimentos sobre o perfil desse garoto, se havíamos notado algum sinal, se este era um problema comum aos jovens com altas habilidades/superdotação. Ninguém havia notado nada; nenhum colega testemunhou depressão, angústia ou qualquer sinal de que alguma coisa não ia bem, inclusive o colega com quem saiu para beber a cervejinha. No entanto, especulamos sobre o que aquela inocente e comum discussão de família poderia ter gerado em um adolescente com altas habilidades. O suicídio não é um comportamento esperado nesse grupo, não mais do que seria

para o restante da população⁸. No entanto, pode acontecer quando entram em jogo outros traços característicos das altas habilidades, aliados a questões próprias da adolescência e a circunstâncias do ambiente. Entre os traços mais marcantes da superdotação estão a grande sensibilidade e a intensidade com que estas crianças e jovens experienciam suas emoções, o que caracteriza um desenvolvimento “*assincrônico*”⁹. Esse termo aponta para as habilidades cognitivas avançadas que se combinam com a grande intensidade com que essas pessoas vivenciam o mundo, criando experiências internas e um grau de consciência que são qualitativamente diferentes da normal. Essa grande sensibilidade é proveniente da facilidade com que elas acumulam informações e emoções, mas em uma quantidade maior do que ela pode absorver e processar. Assim, a assincronia responde por uma grande variação afetiva, sendo que em um momento o jovem pode demonstrar um grande avanço emocional, e em outros momentos, grande imaturidade.

Outro traço que especulamos sobre Téo foi sua tendência perfeccionista: querer fazer tudo bem, dar o melhor de si, ser absolutamente perfeito em tudo. Muitos adolescentes que exibem esse perfil se mostram frustrados e profundamente insatisfeitos com seu desempenho, a ponto de se sentirem desmotivados e incapazes de apresentar um trabalho que não atinja os ideais que ele próprio colocou para si. Altamente críticos de si e dos outros, temem o fracasso e recebem qualquer crítica como rejeição de si enquanto pessoa¹⁰. Téo poderia ter se sentido envergonhado por ter cometido um deslize, injustamente cobrado pelos pais; logo ele, tão respeitoso e cumpridor dos deveres; logo ele, que fazia frente às despesas familiares com a bolsa que recebia; logo ele, um modelo de comportamento, ser também um incompreendido!

A história tristemente real de Téo nos chama a atenção para esse grupo de pessoas que demonstram altas habilidades numa sociedade como a nossa, que desconhece largamente suas necessidades especiais. Nossa sociedade – escola, família, profissionais da nossa comunidade e o público leigo em geral – compartilha ainda de uma série de concepções distorcidas, pré-concebidas e equivocadas sobre o que vem a ser a superdotação. Assim, se quisermos dar a eles uma educação de qualidade, que possa desenvolver e aprimorar seus talentos e habilidades, temos de estar conscientes de suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais. Precisamos conhecer mais a realidade da criança brasileira com altas habilidades, as dúvidas e receios de seus pais, familiares e professores, assim como os anseios da sociedade que ainda não se conscientizou da riqueza representada por esse capital social que poderá ser revertido para o bem do país. Enfim, tratar do tema das altas habilidades envolve um olhar mais complexo e sistêmico, envolvendo, por um lado, a cultura em que a criança está inserida, com tudo aquilo que a sociedade valoriza e se identifica; a família imediata que cerca a pessoa com altas habilidades, em sua teia de inter-relações e conexões; e o próprio indivíduo, com suas potencialidades, seus interesses e suas particularidades afetivas e emocionais. A par dessa junção de possibilidades que concorrem para o desenvolvimento de comportamentos de superdotação, este capítulo irá destacar os conceitos, terminologias e definições

⁸ Neihart, Reis, Robinson; Moon (2002).

⁹ Termo utilizado por Silverman (1993).

¹⁰ Alencar; Virgolim (2001).

existentes na área e esclarecer as concepções equivocadas que permeiam o assunto, de forma a possibilitar a compreensão desse fenômeno em toda sua riqueza e profundidade. Vamos também focalizar o enriquecimento escolar e a diferenciação do currículo, necessários para fazer frente às necessidades cognitivas especiais de alunos com altas habilidades.

1 Conceitos e terminologias

Quando falamos de superdotação, as pessoas em geral fazem logo uma representação mental do que esse termo possa significar para elas. Mais comumente, o prefixo “super” leva à primeira ideia equivocada com que frequentemente nos deparamos: a criança superdotada é um ser raro, com habilidades extremas e diferenciadas do restante da população, um prodígio que aqui e ali a televisão e o Jornal Nacional prenunciam. Assim foi com aquele garotinho de oito anos, João Victor Portelinha de Oliveira, que cursava o quinto ano do ensino fundamental, em Goiânia, quando foi aprovado no vestibular para o curso de Direito da Universidade Paulista. Ou com o menino mexicano de seis anos, Maximiliano Arellano, que fez uma palestra de 45 minutos sobre Osteoporose, na Universidade Autônoma do México, para médicos; para alcançar o púlpito, a criança precisou subir em um banquinho. Mais excepcional ainda foi o americano Gregory Robert Smith, que começou a falar aos dois meses de idade; com um ano e dois meses era capaz de nomear todos os tipos de dinossauros que já existiram e de resolver problemas simples de álgebra; já aos dois anos lia e corrigia a gramática de adultos. Acelerado nos estudos, Gregory terminou o Ensino Fundamental e o Médio em apenas cinco anos; aos 13 anos graduava-se *suma cum laude* em Matemática na *Randolph-Macon College*, na Virginia, e aos 16 anos recebia o título de Mestre em Matemática. Em entrevistas, revelou que pretendia obter seu PhD em quatro diferentes áreas: matemática, engenharia aeroespacial, ciência política e engenharia biomédica. Esse garoto concorreu por quatro anos consecutivos ao Prêmio Nobel da Paz por suas ações dedicadas à defesa de jovens e crianças carentes e à paz mundial.¹¹

Esses e outros casos do gênero assustam, pois ultrapassam nossa compreensão e capacidade de explicarmos como e porque as coisas funcionam dessa forma. É natural que floresçam perguntas do tipo: como funciona a mente de uma criança prodígio? Quais capacidades seriam inatas e quais podem ser adquiridas em um ambiente estimulador? Como explicar o desenvolvimento atípico, excepcional, fora dos trilhos?

No caso da criança **prodígio**, há pouco o que se explicar. Esse termo se aplica àquelas crianças que apresentam um alto desempenho, ao nível de um profissional adulto, em algum campo cognitivo específico¹². O fenômeno do prodígio é único, infrequente, improvável e de rara ocorrência na espécie humana. Aliada à tendência altamente específica do indivíduo de se engajar profundamente na área em que apresenta precocidade, ocorre também uma receptividade ambiental bastante específica, resultando na convergência de um número de circunstâncias

¹¹ Veja outros exemplos no livro: Virgolim, A. M. R. (2007). *Altas habilidades/ superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília, DF: MEC/SEESP.

¹² Feldman (1991); Morelock; Feldman (2000).

únicas que vão permitir uma completa e especializada expressão desse poderoso potencial. Por isso é que a mídia destaca tanto esses casos, embora para o público em geral estes pareçam ser as genuínas ocorrências da superdotação.

Mas não é assim que a comunidade científica que estuda as altas habilidades percebe esse fenômeno tão complexo. A habilidade superior, a superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno. Vejamos suas nuances¹³.

Muitas crianças superdotadas são **precoces**, ou seja, apresentam alguma habilidade específica prematuramente desenvolvida em alguma área do conhecimento, como na música, na matemática, nas artes, na linguagem, nos esportes ou na leitura. Essas crianças progredem mais rápido do que seus pares por demonstrarem maior facilidade em uma área do conhecimento. No entanto, é bom lembrar que nem todos os adultos que se tornaram eminentes foram crianças precoces¹⁴. Há que se considerar os múltiplos fatores que interferem na trajetória de vida de uma criança precoce que vão além do seu nível de habilidade, como por exemplo, os atributos de personalidade, como a motivação em buscar a excelência; o ambiente familiar propício para o desenvolvimento das habilidades; e as oportunidades que aparecerão no decurso de sua vida. Além disso, a motivação intrínseca, a curiosidade, a criatividade e a vontade de aprender são fatores essenciais para um desempenho superior, mas dependem de um ambiente educacional enriquecido para se desenvolverem. Muitos são os fatores que podem influenciar no aumento ou no desaparecimento desse diferencial, com o passar dos anos. Sendo assim, apesar da habilidade superior advinda da contribuição genética para a determinação do potencial cognitivo, há que se levar em conta a qualidade do ambiente em que a criança se desenvolve¹⁵.

Já os **gênios** são um caso totalmente à parte. Embora a mídia tenha banalizado o termo, sugerindo que qualquer criança que leia antes dos quatro anos de idade é um “pequeno gênio” (outra concepção errônea), a comunidade científica prefere resguardar o uso desse termo para descrever apenas aquelas pessoas que deram contribuições originais e de grande valor à humanidade em algum momento do tempo¹⁶. Os gênios são os grandes realizadores da humanidade que mudaram os paradigmas de um tempo, aqueles cujo conhecimento e capacidades são incrivelmente excepcionais e únicos. Pablo Picasso, Gandhi, Johann Sebastian Bach, Stephen Hawkins e Edson Arantes do Nascimento, o Pelé, entre muitos outros, podem ser denominados gênios em seus campos específicos.

No entanto, no nosso dia-a-dia, encontramos diversas crianças ou adolescentes que demonstram sinais ou indicações de habilidade superior em alguma área do conhecimento (não necessariamente muito superior), quando as comparamos com seus pares; que demonstram capacidade de realização criativa; e que apresentam grande envolvimento na realização das atividades de seu interesse¹⁷.

¹³ Virgolim (2007).

¹⁴ Freeman; Guenther (2000); Winner (1996).

¹⁵ Weinberg (1989).

¹⁶ Alencar (2001); Feldhusen (1985); Feldman (1991).

¹⁷ Renzulli ; Reis (1997).

Essas são as que denominamos “pessoas com altas habilidades” ou “superdotadas”. É uma noção equivocada a de que a pessoa deva demonstrar uma habilidade excepcional ou ser “super” para que possa ser identificada com esses termos; assim, para evitar uma rotulação desnecessária, muitos pesquisadores preferem utilizar termos alternativos, como “talento” ou “altas habilidades”. Todos esses termos são úteis quando apontam aos educadores que a escola tem como obrigação oferecer experiências educacionais apropriadas e diferenciadas aos seus alunos, a fim de desenvolver de forma adequada e igualitária suas habilidades, sua criatividade, sua motivação e suas necessidades especiais. Falaremos desses temas mais à frente neste capítulo.

2 Definições

Embora possamos usar terminologias diferentes em casos similares (aos olhos do leigo), estamos aqui nos referindo a um fenômeno único, que o Ministério da Educação brasileiro (MEC) chama de altas habilidades/superdotação. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹⁸ considera alunos superdotados aqueles que apresentam

[...] grande facilidade de aprendizagem que os leva a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos devem receber desafios suplementares em classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menos tempo, a série ou etapa escolar (p. 39).

Essa definição ressalta duas características marcantes da superdotação, que são a rapidez de aprendizagem e a facilidade com que esses indivíduos se engajam em sua área de interesse; além disso, institui procedimentos para o atendimento de suas necessidades especiais, como por exemplo, por meio da aceleração escolar, o que implica cumprir em menos tempo uma série ou pular várias séries quando se domina uma determinada grade curricular.

No entanto, a definição anterior, apresentada na Política Nacional de Educação Especial de 1994 do MEC,¹⁹ construída a partir do referencial teórico americano (apresentada por Sidney Marland no relatório oficial da Comissão de Educação ao Congresso Americano em 1971, e posteriormente integrada na definição brasileira) permitiu que a superdotação ultrapassasse a tradicional visão acadêmica para ser entendida em uma perspectiva mais plural. Essa definição postula que as pessoas com altas habilidades/superdotação são os educandos que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, isolados ou combinados:

- a) **Capacidade Intelectual Geral** – envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação.

¹⁸ Brasil (2001).

¹⁹ Brasil (1995).

- b) **Aptidão Acadêmica Específica** – abrange atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas específicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola.
- c) **Pensamento Criativo ou Produtivo** – refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes.
- d) **Capacidade de Liderança** – diz respeito à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais.
- e) **Talento Especial para Artes** – refere-se ao alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar ideias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos).
- f) **Capacidade Psicomotora** – abrange o desempenho superior em atividades físicas e esportes, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Essa definição é vantajosa, uma vez que chama a atenção para importantes aspectos, como: (a) a pluralidade de áreas do conhecimento humano em que uma pessoa possa se destacar, não se limitando à tradicional visão acadêmica da superdotação; (b) o entendimento de que as altas habilidades se relacionam tanto com o desempenho demonstrado quanto com a potencialidade em vir a demonstrar um notável desempenho; e (c) a percepção de que a superdotação se modifica no decurso do desenvolvimento do indivíduo.

A proposta de atendimento educacional especializado para os alunos com altas habilidades/superdotação adotada nos últimos anos pelo MEC tem fundamento nos princípios filosóficos que embasam o Modelo de Enriquecimento Escolar (*Schoolwide Enrichment Model – SEM*) desenvolvido por Joseph Renzulli, renomado pesquisador e diretor do *National Research Center on Gifted and Talented (NRC/GT)* nos Estados Unidos. As pesquisas realizadas pelo NRC/GT mostram que os comportamentos de superdotação são consistentemente encontrados naquelas pessoas que, no desenrolar da história, foram reconhecidas por suas contribuições únicas, originais e criativas. Assim, essas pessoas demonstraram possuir um conjunto bem definido de traços, a saber: habilidade acima da média (mas não necessariamente muito superior), criatividade e envolvimento com a tarefa, expressos em alguma área do conhecimento humano²⁰. A realização criativa/produzida que resulta dos comportamentos de superdotação seria obtida, segundo Renzulli, apenas quando esses três conjuntos de traços estivessem dinamicamente em interação (Figura 1), como representado pela porção interna do Diagrama de Venn.

²⁰ Renzulli (1978; 2001); Renzulli; Reis (1997).

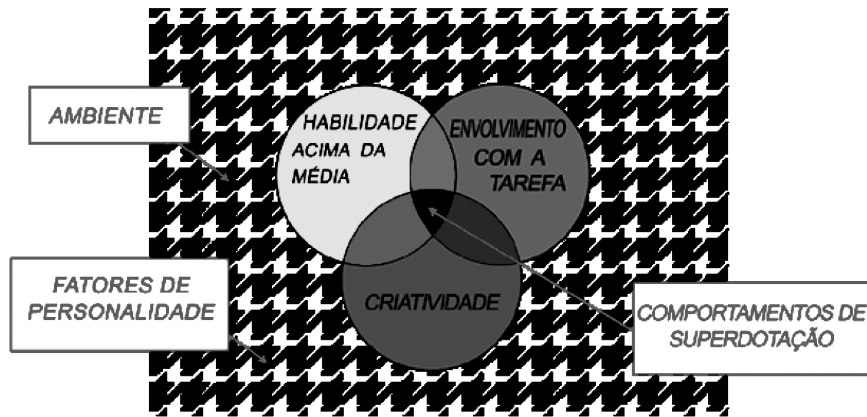


Figura 1 – O Modelo dos Três Anéis (Renzulli; Reis, 1997).

(Reproduzido com permissão dos autores)

A **Habilidade Acima da Média** engloba dois aspectos: (a) *Habilidade Geral*, que consiste na capacidade de processar informação, de integrar experiências que resultem em respostas apropriadas e adaptáveis a novas situações, e de se engajar em pensamento abstrato. São habilidades usualmente medidas em testes de aptidão e inteligência, como raciocínio verbal e numérico, relações espaciais, memória e fluência verbal; e (b) *Habilidades Específicas*, que consistem na habilidade de aplicar várias combinações das habilidades gerais a uma ou mais áreas especializadas do conhecimento ou do desempenho humano como ballet, química, liderança, matemática, composição musical, administração etc.

Envolvimento com a Tarefa se refere à energia que o indivíduo investe em um problema, tarefa ou área específica de desempenho, e que pode ser traduzido em termos como perseverança, paciência, trabalho árduo, prática dedicada, autoconfiança e crença na própria habilidade de desenvolver um trabalho importante. Esse aspecto tem sido apontado por vários pesquisadores²¹ como um ingrediente presente naqueles indivíduos que se destacam por sua produção criativa.

A **Criatividade** tem sido apontada como um dos traços mais presentes nos indivíduos considerados proeminentes; no entanto, devido à dificuldade de acessá-la através de testes fidedignos e validados de criatividade, métodos alternativos têm sido propostos, como a análise dos produtos criativos e autorrelatos dos estudantes²². No entanto, torna-se um desafio determinar os fatores que levam o indivíduo a usar seus recursos intelectuais, motivacionais e criativos de forma a manifestar-se em um nível superior de produtividade ou em comportamentos de superdotação.

A superdotação engloba tanto fatores cognitivos como não cognitivos (por exemplo, afetivos, motivacionais, de personalidade). Para que se alcance um desenvolvimento intelectual ótimo, é necessário se considerar: (a) a forma com que o indivíduo funciona em seu ambiente natural; (b) como ele interage com o seu contexto social e cultural; (c) como percebe suas competências ou áreas fortes,

²¹ Amabile (1996); Gruber (1986); Reis (1981); Renzulli; Reis (1997); Winner (1996).

²² Hocevar; Bachelor (1989); Reis (1981).

seu senso de valor e autoestima. Por isso, Renzulli não se refere à superdotação como um conceito abstrato ou “no vácuo”. Ele se refere a **comportamentos** de superdotação, que podem ser observados nos diversos ambientes em que a criança transita e que reflete os três conjuntos de traços – habilidade acima da média, altos níveis de envolvimento com a tarefa e altos níveis de criatividade, aplicados a qualquer área potencialmente valiosa do desempenho humano (Figura 2). Assim, as pessoas que manifestam ou são potencialmente capazes de desenvolver uma interação entre esses três conjuntos de traços requerem uma grande variedade de oportunidades e serviços educacionais que normalmente não são proporcionados pelos programas escolares regulares e que devem ser, portanto, supridos por programas especializados.

Representação gráfica da definição de superdotação

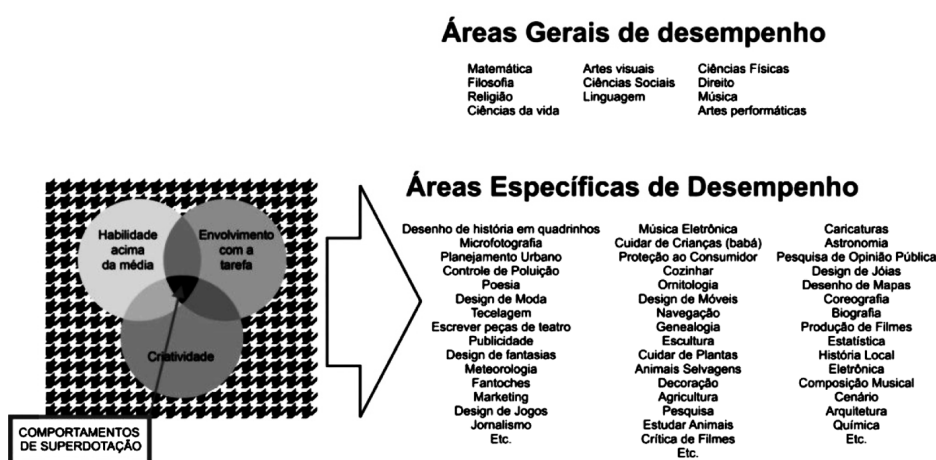


Figura 2 – Representação gráfica da definição de superdotação

(Renzulli; Reis, 1997) (Reproduzido com permissão dos autores)

Para melhor entendimento, alguns pontos importantes devem ser enfatizados quanto ao Modelo dos Três Anéis: (a) nenhum conjunto de traços é mais importante que o outro, e nem todos necessitam estar presentes ao mesmo tempo, ou na mesma quantidade, em um indivíduo ou situação, para a manifestação de comportamentos de superdotação. Eles ocorrem em uma interação dinâmica, e é por isso que os comportamentos de superdotação ocorrem em certas pessoas (não em todas as pessoas), em certos momentos (não em todos os momentos) e sob certas circunstâncias (não em todas as circunstâncias)²³; (b) os comportamentos de superdotação são, em parte, influenciados por fatores de personalidade (como autoestima, autoeficácia, coragem, força do ego, energia, etc.), por fatores ambientais (nível socioeconômico, personalidade e nível educacional dos pais, estimulação dos interesses infantis, fatores de sorte etc.), e em parte também por fatores genéticos. No entanto, pesquisas indicam que a criatividade e o envolvimento com a tarefa podem ser modificados e influenciados positivamente por experiências educacionais bem planejadas²⁴; (c) criatividade e envolvimento com a tarefa

²³ Renzulli (1985).

²⁴ Gubbins, (1982); Renzulli (1985); Renzulli ; Reis (1997).

são traços variáveis, não permanentes, que podem estar presentes em maior ou menor grau, dependendo da atividade. Mesmo que uma pessoa tenha, frequentemente, muitas ideias criativas e demonstre bastante energia e envolvimento na maioria das situações, é natural que haja altos e baixos em sua produção criadora. Nota-se também que quase sempre um traço estimula o outro. Ao ter uma ideia criativa, a pessoa se sente encorajada e é reforçada por si mesma e pelos outros; ao colocar sua ideia em ação, seu envolvimento com a tarefa começa a emergir. Da mesma forma, um grande envolvimento para se resolver uma situação-problema pode ativar o processo de resolução criativa de problemas.

Renzulli acredita que talentos e habilidades superiores podem e devem ser desenvolvidos naqueles jovens que têm o maior potencial para se beneficiar de serviços de educação especial, por meio de programas cujo foco se encontre na produtividade criativa. Visto desse ângulo, é tarefa da escola²⁵ (a) estimular o desenvolvimento do talento criador e da inteligência em todos os seus alunos, e não só naqueles que possuem um alto QI ou que tiram as melhores notas; (b) desenvolver comportamentos superdotados em todos aqueles que têm potencial; (c) nutrir o potencial da criança, rotulando o serviço, e nunca o aluno; (d) desenvolver uma grande variedade de alternativas ou opções para atender às necessidades de todos os estudantes no ambiente escolar.

Vamos falar a seguir um pouco mais sobre as características específicas desses alunos, tanto na área cognitiva quanto afetiva; os problemas decorrentes dessas características especiais; e, finalmente, focar as alternativas para atender essas necessidades diferenciadas num contexto de educação inclusiva e para todos.

3 As características do superdotado

Como identificar a criança com altas habilidades/superdotação? Os pesquisadores apontam para sinais que aparecem precocemente no desenvolvimento, e que pais e professores atentos podem logo notar. Por exemplo²⁶:

- Preferência do bebê por novos arranjos visuais.
- Maior tempo de atenção e vigilância, reconhecendo as pessoas que cuidam dela desde cedo.
- Desenvolvimento físico precoce: sentar, engatinhar e caminhar antes do normal.
- Linguagem adquirida mais cedo, rapidamente progredindo para sentenças complexas, apresentando grande vocabulário e estoque de conhecimento verbal.
- Aprendizagem rápida, com instrução mínima (pouca ajuda ou estímulo de adultos).
- Curiosidade intelectual, com elaboração de perguntas em um nível mais avançado e persistência até alcançar a informação desejada.

²⁵ Treffinger; Renzulli (1986).

²⁶ Winner (1996).

- Grande concentração quando estão interessadas em algo e persistência na busca de seus objetivos.
- Interesses quase obsessivos em áreas específicas, a ponto de se tornarem especialistas nesses domínios.
- Super-reatividade: reações muito intensas a ruídos, dor e frustração.
- Alto nível de energia [que pode ser confundido com hiperatividade, quando são insuficientemente estimuladas] – às vezes necessitam de menos horas de sono do que o normal para a idade.

Fonte: Winner, 1996.

Outras características vão se apresentando no decorrer do desenvolvimento, em geral antes da sua ocorrência natural e esperada na faixa etária. Assim, quando a criança entra para a escola, começa a se formar uma distinção entre aqueles que se destacam por sua facilidade acadêmica (a que Renzulli denomina de superdotação acadêmica) e aqueles que se destacam por sua criatividade (denominada de superdotação criativa-produtiva)²⁷. O quadro a seguir mostra nitidamente a distinção entre esses dois grupos:

Superdotação acadêmica	Superdotação criativa-produtiva
Tem alto QI e tira notas boas na escola	Não necessariamente apresenta QI superior
Gosta de fazer perguntas	É criativo e original
Aprende com rapidez	Demonstra diversidade de interesses
Tem boa memória	Gosta de brincar com as ideias
Apresenta excelente raciocínio verbal e/ou numérico	É inventivo, constrói novas estruturas
Lê por prazer	Procura novas formas de fazer as coisas
Gosta de livros técnicos/ profissionais	Não gosta da rotina
Apresenta grande vocabulário	Pensa por analogias
Necessita de pouca repetição do conteúdo escolar	Usa o humor
Apresenta longos períodos de concentração	Gosta de fantasiar
É perseverante	Não liga para as convenções
Tende a agradar aos professores	É sensível a detalhes
Tendência a gostar do ambiente escolar	Encontra ordem no caos
É um consumidor de conhecimento	É produtor de conhecimento

Fonte: Renzulli ; Reis, 1997.

²⁷ Renzulli;Reis (1997).

É bom lembrar que, para ser considerada superdotada, a criança não precisa exibir todas essas características. Contudo, se o educador observa que ela consistentemente mostra muitos dos comportamentos apresentados – geralmente agrupados em uma área de interesse mais específica –, a possibilidade de que ela apresente altas habilidades é bastante forte. Além disso, a importância da identificação não é simplesmente rotular a criança como sendo ou não superdotada, mesmo porque os pesquisadores contemporâneos não consideram as altas habilidades uma questão de tudo ou nada, de se ter ou não ter. Isto porque o que realmente importa é: (a) identificar precocemente a criança, para que seus talentos sejam melhor desenvolvidos; (b) prover uma educação consistente com suas necessidades cognitivas, afetivas e sociais; e (c) desenvolver seus potenciais para que ela se torne o melhor indivíduo que possa vir a ser, buscando seu equilíbrio socioemocional e uma melhor qualidade de vida²⁸.

4 A confluência do cognitivo com o afetivo

Outra característica bastante marcante desses meninos e meninas é a “fúria por dominar” um conhecimento ou área de aprendizagem, o que fazem com propriedade e rapidez²⁹. Isso significa que a criança está intrinsecamente motivada a dominar uma área do conhecimento na qual demonstra um interesse tão intenso e obsessivo, a ponto de perder o senso do mundo exterior. Sendo assim, em vez de tentar “dobrar a criança” para que ela responda ao interesse específico dos adultos, os pais e professores devem nutrir empatia pela área de interesse da criança, estimulando-a a buscar seus objetivos e instruindo-a para alçar patamares mais elevados, de acordo com sua aptidão e interesse.

Na escola, algumas características apresentadas por esses estudantes podem dificultar o reconhecimento das características de altas habilidades e a identificação da superdotação; assim, é importante que o professor atente para os seguintes perfis³⁰:

- a) Alunos que ficam facilmente cansados e entediados com o trabalho rotineiro da sala de aula. Alguns podem reclamar frequentemente em alto e bom som. Outros podem se conformar e nada dizer.
- b) Alunos que podem trabalhar intensamente em uma área ou matéria, negligenciando o dever de casa e trabalho de sala de aula em outras áreas ou matérias.
- c) Alunos que podem usar seu vocabulário avançado como retaliação contra aqueles que não são tão bem-dotados verbalmente.
- d) Alunos que podem ficar tão entusiasmados com uma área ou tópico de discussão que monopolizam a conversação, ou começam a ensinar o tópico, até mesmo para os professores.

²⁸ Guenther (2000).

²⁹ Winner (1996).

³⁰ Galbraith; Delisle (2002, p. 53).

- e) Alunos que podem ficar inicialmente entusiasmados com uma área ou tópico de discussão, mas uma vez que o interesse é satisfeito, resistem em fazer trabalhos adicionais relacionados ao tópico ou a concluí-los.
- f) Alunos que podem não gostar ou se ressentir de ter que trabalhar com colegas que não apresentam habilidades igualmente superiores, podendo verbalizar ou apresentar sua insatisfação por meio de altos suspiros.
- g) Alunos que possuem vasto conhecimento de muitos tópicos, e podem corrigir colegas e adultos quando percebem que estão dando informações incorretas.
- h) Alunos que podem usar seu senso de humor avançado e sagacidade para intimidar, manipular e humilhar os outros.
- i) Alunos que podem ser autoconfidentes e passionais sobre assuntos de cunho político, social ou moral e apresentar abertamente suas convicções, se distanciando dos colegas que não compartilham ou não ligam para esses assuntos.
- j) Alunos que podem preferir trabalhar independentemente e se ressentir dos adultos que querem “colocá-los na linha”, fazendo-os seguir determinados procedimentos com os quais eles não concordam.

Sabemos que alguns desses comportamentos negativos podem advir do não atendimento, em casa ou na escola, das necessidades intelectuais e emocionais do superdotado. Embora o comportamento arrogante não deva ser tolerado e o desinteresse acadêmico não deva ser ignorado, é reconfortante saber que a fonte destes problemas pode ser uma frustração intelectual, e não uma desordem emocional.

Lembramos também que o aluno pode demonstrar desinteresse pela escola e pelo funcionamento rotineiro da sala de aula e, mesmo apresentando uma habilidade superior em uma área do conhecimento (digamos, computação) pode demonstrar comprometimento severo em outra área (digamos leitura e escrita). Um aluno disléxico, por exemplo, pode ser notado na escola apenas pelo déficit que apresenta, sendo que seu talento em outra área pode passar totalmente despercebido. Basta lembrar que Thomas Edson, apesar de suas características inventivas e pensamento divergente, foi rotulado pelas escolas pelas quais passou, dos seis aos nove anos, como “doente mental” por seus traços de hiperatividade e déficit de atenção, advindo de uma audição deficitária; além disso, as professoras reclamavam que a criança falava demais³¹. O menino logo desistiu da escola e foi ensinado em casa pela mãe que, além de não concordar com a percepção da professora, tinha completa confiança em suas habilidades naturais. Ela organizou para ele um laboratório de química no sótão de sua casa, cheio de livros de ciências, onde ele podia inventar e experimentar, aprendendo pela exploração e experiência, mais do que pela memorização; onde ele pôde colocar em prática seu intenso desejo de descobrir algo novo e original; e, fundamentalmente, seu alto nível de

³¹ Goertzel; Goertzel (2004).

energia, ajudou-o a transpor obstáculos e lançar as bases para seu futuro como inventor e empresário. Suas características criativas e imaginativas não o ajudaram, à sua época, a ser percebido como uma pessoa com altas habilidades por seus professores; contudo, traços de personalidade como curiosidade, perseverança, autodisciplina e alta motivação para dominar um campo do conhecimento, aliados a um ambiente familiar propício e estimulador fizeram de Thomas Edson um dos maiores gênios do nosso tempo. É por meio de exemplos como esses que entendemos que, por mais que não possamos antecipar se um indivíduo será um adulto eminente e transformador de um campo de conhecimento, é nosso dever enquanto educador fazer o que está ao nosso alcance para não sufocar o desabrochar de suas potencialidades.

5 Estratégias para os educadores

As características afetivas diferenciadas desses alunos e suas necessidades especiais podem trazer problemas para o indivíduo; no entanto, conhecê-los pode ajudar pais e professores a delinear um ambiente mais propício ao seu desenvolvimento. Um programa educacional adequado para o desenvolvimento das altas habilidades deve dar oportunidades para que a criança tenha consciência dos seus aspectos emocionais, ajudando-a a aplicar suas habilidades verbais e de compreensão avançadas às suas experiências e ao seu mundo interno, a fim de dar sentido ao mundo externo. A tabela abaixo destaca esses e outros aspectos, mostrando os possíveis problemas causados pelas características próprias da superdotação e as necessidades da criança ou jovem, de forma a ajudar pais e professores a criar estratégias de enfrentamento dos possíveis problemas que possam aparecer:

Características	Possíveis problemas concomitantes	Exemplos de necessidades relacionadas
Grande acúmulo de informações que não estão conscientes.	Má interpretação da informação percebida, afetando negativamente o indivíduo.	Processar cognitivamente o sistema emocional da experiência; identificar filtros perceptuais e sistemas de defesa em si mesmo e nos outros expandir e clarificar a consciência do ambiente físico; clarificar a consciência das necessidades e sentimentos dos outros.
Sensibilidade incomum expectativas e sentimentos outros.	Vulnerabilidade acentuada às críticas feitas pelos outros; alto nível de necessidade de sucesso e reconhecimento.	Aprender a clarificar os sentimentos e conhecer as expectativas dos outros.

Agudo senso de humor.	Uso do humor para atacar criticamente o outro, resultando em dano para os relacionamentos interpessoais.	Aprender como os comportamentos afetam os sentimentos e comportamentos dos outros.
Autoconsciência elevada, acompanhada de sentimentos de ser diferente.	Isolamento, resultando em ser percebido como distante, o que o faz sentir-se rejeitado; percebe a diferença como um atributo negativo, resultando em baixa autoestima, inibição do crescimento emocional e social.	Aprender a evidenciar de forma assertiva suas necessidades e sentimentos de forma não-defensiva; compartilhar afetos com outros para autoesclarecimento.
Idealismo e senso de justiça, que aparecem em tenra idade.	Tenta reformas e metas não-realistas, resultando em intensa frustração (o suicídio resulta de intensa depressão com relação a assuntos desta natureza).	Transcender reações negativas, encontrando valores a que possa se comprometer.
Desenvolvimento prematuro de um lócus de controle e satisfação internos.	Tem dificuldade em se conformar; rejeita validação externa e escolhe viver de acordo com valores pessoais, que podem ser percebidos como desafio à autoridade ou tradição	Esclarecer as prioridades pessoais entre valores conflitantes; confrontar e interagir com o sistema de valores dos outros.

Fonte: Clark, B. *Growing up gifted*. 1992, p. 40-42 (traduzido e adaptado).

Assim, um programa educacional deve oferecer oportunidades para trazer à consciência o conhecimento emocional, o que certamente irá refletir na aprendizagem cognitiva. É importante ressaltar que ninguém tem altas habilidades no domínio cognitivo a expensas do domínio afetivo. Ao olhar ambos os domínios, o educador encontra material para predizer o tipo de desafios emocionais que poderá encontrar na convivência com esses alunos. Assim, o caso de Téó, descrito no início deste capítulo, pode ser válido para alertar professores de que o mundo afetivo do aluno não deve ser relegado ao segundo plano, mas deve fazer parte do currículo de atividades de todas as séries escolares.

6 Diferenciação do currículo para as altas habilidades

Renzulli e seus colaboradores do Modelo de Enriquecimento Escolar têm assinalado que a criatividade produtiva pode e deve ser desenvolvida em sala de

aula, em todos os alunos, substituindo a aprendizagem passiva e dependente, comum aos modelos tradicionais de ensino, por outra, independente e que espelha o *modus operandi* dos grandes gênios da humanidade. Sabemos que as pessoas que marcaram a história por suas contribuições ao conhecimento e à cultura não são lembradas pelas notas que obtiveram na escola ou pela quantidade de informações que conseguiam memorizar, mas sim pela qualidade de suas produções criativas, expressas em ensaios, filmes, novelas, invenções, descobertas científicas etc. Dessa forma, as atividades desenvolvidas com alunos que demonstram comportamentos de superdotação devem, em sua essência, dar a eles a chance de agir como agentes de mudança, com impacto no mundo que os rodeia. Espera-se que o contínuo envolvimento dos estudantes com atividades bem planejadas e focalizadas nos problemas do mundo real possam aumentar realisticamente as oportunidades de, no futuro, continuarem a ser produtores de conhecimento no campo de atuação de sua escolha³². Para isso, recomenda-se atenção às três estruturas fundamentais do processo de aprendizagem: o aprendiz, o professor e o currículo.

No que se refere ao **aprendiz**, Renzulli³³ observa que uma aprendizagem efetiva, que resulta em uma produção criativa, leva em consideração três fatores igualmente importantes: os interesses do estudante, que são despertados tanto por suas características de personalidade quanto pelo interesse intrínseco da tarefa; seu estilo de aprendizagem, que influencia a maneira com que a aprendizagem se dá; e suas habilidades cognitivas, afetivas e sociais, aliadas ao contexto e ao domínio no qual o indivíduo realiza seu trabalho. Da mesma forma, para que o interesse na tarefa seja maximizado, é de fundamental importância que os alunos tenham consciência de suas próprias habilidades, interesses e estilos de aprendizagem preferidos em determinadas situações. Para isso, devem ser expostos, desde os primeiros anos escolares, a diversos estilos de ensino – por exemplo, palestras, *role-playing*, simulações, discussões, aulas expositivas, ensino através dos colegas, instrução programada, jogos, estudo independente etc – que vão permitir ao aluno desenvolver seus trabalhos e tarefas da forma mais aproximada ao seu próprio estilo de aprendizagem.

Cada aluno demonstra uma forma específica com que gostaria de aprender ou de ser ensinado em sala de aula. Nesse sentido, enquanto alguns alunos preferem estudar ouvindo música, outros preferem o mais completo silêncio e ainda outros, um estilo específico de música; alguns gostam de estudar deitados, e outros sentados à escrivaninha; e alguns gostam de ouvir palestras e aulas teóricas, enquanto outros preferem aprender através de jogos ou dramatizações. Para ajudar o professor a conhecer os interesses e os estilos de aprendizagem preferenciais de seus alunos, e ativamente usá-los como parte do desenvolvimento de atividades criativas e produtivas, Renzulli elaborou vários instrumentos; entre eles destacamos o *Interest-a-Lyser*³⁴ cujo principal propósito é o de facilitar a comunicação entre os estudantes e seus professores, e facilitar a discussão entre grupos que partilham interesses similares, de forma a identificar aquelas áreas nas quais gostariam de desenvolver estudos de forma mais avançada. Exemplo de algumas atividades desse instrumento:

³² Renzulli (2001).

³³ Renzulli (1994).

³⁴ Renzulli (1977), traduzido e adaptado.

- Imagine que uma máquina do tempo tenha sido inventada para permitir que pessoas famosas do passado viajassem através do tempo. Se você pudesse convidar algumas dessas pessoas para visitar sua escola, quem você convidaria?
- Imagine que você será levado para uma estação espacial no seu próximo ano escolar. Você terá permissão para levar algumas coisas pessoais para ajudá-lo a passar seu tempo livre (por exemplo, livros, jogos, filmes, passatempos, projetos). Faça uma lista das coisas que você levaria.
- Imagine que você pudesse passar uma semana acompanhando qualquer pessoa da sua escolha para investigar um pouco mais a profissão que você gostaria de ter no futuro. Liste as profissões das pessoas que você selecionaria.
- Outro instrumento interessante é o *Learning Styles Inventory*³⁵ ou *Inventário de Estilos de Aprendizagem*, que objetiva guiar o professor no planejamento de experiências de ensino, levando em conta as preferências de aprendizagem dos alunos em sala de aula. O instrumento consiste em uma série de itens que descrevem vários tipos de atividades de aprendizagem, e o quanto os alunos gostariam, em uma escala de 0 (detesto) a 4 (adoro), de participar dessas atividades. Exemplo de algumas atividades desse instrumento:
 - Ter a ajuda de um amigo para aprender uma matéria difícil de entender.
 - Trabalhar com outros alunos em um projeto, com pouca ajuda do professor.
 - Tomar notas à medida que o professor fala para a classe.
 - Aprender sobre profissões representando o papel de um chefe e entrevistar outros alunos que estão representando o papel de candidatos ao trabalho.
 - Trabalhar individualmente para obter informação sobre um tópico de seu interesse.

Todas as informações importantes que podem ser coletadas como demonstração dos pontos fortes do aluno, seus interesses e estilos de aprender e pensar, informação sobre os tópicos em que demonstra interesse na sala de aula, além da documentação de produtos relevantes do aluno são, por fim, guardados e documentados em um portfólio, denominado *Portfólio do Talento Total*. Esse portfólio deve representar aquilo de mais importante que o professor sabe sobre o estudante e que deveriam servir de base para um planejamento sempre adequado e atualizado das necessidades educacionais de cada aluno.³⁶

³⁵ Renzulli; Smith (1978), traduzido e adaptado.

³⁶ Renzulli (1997), traduzido e adaptado.

O **currículo** é a segunda parte do processo que precisa ser levado em consideração para o desenvolvimento e expansão do potencial criador dos estudantes. Na visão de Renzulli³⁷, o currículo ideal deve antecipar os papéis profissionais que se espera que nossos alunos irão desempenhar no futuro. Dessa forma, o que o aluno deve saber sobre uma determinada disciplina ou campo de conhecimento vai além dos fatos e princípios acumulados nesse campo, para alcançar também suas conexões com outras áreas, os métodos de pesquisa que utilizam, seus princípios básicos e conceitos funcionais, seus problemas não solucionados, suas aspirações e contribuições para o desenvolvimento da humanidade. Da mesma forma com que um aprendiz de uma nova língua só a domina completamente quando passa a pensar em termos dessa nova língua, o aluno deve vir a aprender como pensar nos termos da disciplina, a utilizar os métodos de solução de problemas próprios da disciplina, a fim de poder, no futuro, trazer reais contribuições para o desenvolvimento dessa área. Renzulli sugere que as experiências curriculares do aluno devam ser baseadas nas seguintes questões fundamentais:

- Qual é o propósito ou missão maior deste campo de estudo?
- Quais são as maiores áreas de concentração do campo e suas subdivisões?
- Que tipo de questões fundamentais são feitas nestas subdivisões?
- Quais são as fontes de dados mais importantes em cada subdivisão?
- Como o conhecimento é organizado e classificado nesse campo ou subdivisão?
- Quais são os livros básicos de referência nesse campo ou subdivisão?
- Quais são as publicações e revistas científicas principais?
- Quais são as principais bases de dados e como ter acesso a elas?
- Há uma história ou cronologia de eventos que levam a um melhor entendimento do campo?
- Quais são os maiores ou mais importantes eventos, pessoas, lugares ou crenças ligadas a esse campo que melhor o exemplifica?
- Quais são os melhores exemplos para demonstrar o conhecimento interno do campo, tais como humor, trivialidades, abreviações, acrônimos, mecas, escândalos, fatos ou crenças escondidas?

Atividades baseadas nesse tipo de questões ajudam a desenvolver no estudante uma noção mais exata do campo estudado, a localizar com mais exatidão um determinado campo ou área de interesse dentro de um espectro maior do conhecimento e a entender as razões que levam determinadas pessoas a estudar uma área particular do conhecimento ou a contribuir para o desenvolvimento da

³⁷ Renzulli (1992; 2001).

humanidade³⁸. Além disso, levam o aluno a se colocar no papel de um profissional ou de um aprendiz em primeira mão, em vez de um mero aprendiz da lição, questionando e criticando o conhecimento já existente, e ainda contribuindo, com suas próprias sugestões, para a reformulação desse conhecimento.

Da mesma forma, a seleção do conteúdo a ser desenvolvido dentro de um currículo que estimula a produtividade criativa deve se focalizar nas ideias e conceitos que melhor representem a essência da disciplina e que a faz distinta de outras disciplinas. Ideias e conceitos representativos também permitem introduzir conceitos principais de forma econômica, dispensando vasta quantidade de material que muitas vezes não se encontra relacionado à experiência do aluno ou que este não consegue ver relação com o mundo real. O que faz o problema real, na opinião de Renzulli³⁹ é exatamente sua conexão ao mundo pessoal, afetivo e cognitivo do aluno; sua formulação, permitindo múltiplas respostas ou soluções; e seu propósito de trazer alguma contribuição real às áreas de ciências, artes ou humanidade. As atividades de enriquecimento são desenvolvidas nessa direção, onde os alunos trabalham com a metodologia própria da disciplina em questão, aplicada em problemas reais do campo, como o faria um profissional da área.

A terceira estrutura fundamental do processo de aprendizagem diz respeito à figura do **professor**. Qual é o papel de um professor que deseja desenvolver a real criatividade produtiva dos alunos? Revisando a literatura sobre o tipo de professor que promove a criatividade de seus alunos, Renzulli⁴⁰ encontrou os seguintes traços mais proeminentes: são professores que tendem a permitir que os alunos tenham maior escolha na seleção dos tópicos para estudo; aceitam visões menos ortodoxas; expressam grande entusiasmo pelo ensino; interagem com os alunos fora de sala; têm uma forma menos formal de ensinar; estabelecem uma relação positiva e uma alta interação verbal com os alunos; promovem o uso de alto nível de questionamento; mantêm o senso de humor em sala; flexíveis sobre o uso do tempo; passam mais tempo com os alunos do que o estritamente necessário; e fornecem recursos físicos e afetivos para que os estudantes possam desenvolver sua criatividade produtiva.

O professor ideal para trabalhar com alunos com alto nível de motivação, criatividade e habilidades acima da média deve apresentar grande competência para guiar seus alunos no uso correto da metodologia da área em que o aluno se sente motivado a trabalhar. Não se espera que o professor seja perito em todas as áreas do currículo, mas que tenha alta competência, pelo menos em sua área, para que possa levar o aluno a entender as metodologias de pesquisa utilizadas na disciplina, e assim, efetivamente, guiá-lo através das atividades de investigação. Além disso, deve desenvolver, em si próprio, características de personalidade necessárias para o ensino efetivo a esses alunos, como: abertura à experiência e novas ideias, flexibilidade, alto nível de energia intrínseca, comprometimento com a excelência e entusiasmo de viver. O treinamento do professor, não obstante, é de substancial importância para o perfeito funcionamento do Modelo. O professor é

³⁸ Leppien; Renzulli (2000).

³⁹ Renzulli (1982; 1983; 2001).

⁴⁰ Renzulli (1992).

encorajado a desenvolver atividades em que sua própria subjetividade, afetividade e personalidade façam a diferença na forma de ensinar; e mais do que meramente ensinar, o professor é encorajado a se colocar, como pessoa, no material de ensino, e trazer sua própria colaboração criativa a ele. Esta seria a diferença entre um material de ensino “morto” ou “vivo”, sendo que na primeira forma o professor importa o material de outras fontes que não sua experiência particular; na segunda forma, o professor atua como um mediador do conhecimento, personalizando e interpretando o currículo de tal forma a trazer vida e significado ao conteúdo, criando interesse, curiosidade e motivação nos alunos.⁴¹

Além desses aspectos, é fundamental que o professor esteja realmente apaixonado pela matéria que ensina. Os professores que desenvolvem um verdadeiro romance pela disciplina têm sido apontados, quando se leva em conta as biografias de pessoas proeminentes, como preponderantes no papel de encorajamento e desenvolvimento das suas personalidades criativas⁴², oferecendo a eles não só oportunidades, mas também recursos e encorajamento.

7 Considerações finais

Pais e professores são figuras fundamentais para ajudar a criança a cultivar certos traços de personalidade favoráveis ao desenvolvimento do potencial humano. Curiosidade, autoconfiança, persistência nas tarefas que se propõe a realizar, independência de pensamento e de julgamento, imaginação e criatividade são alguns dos fatores que devem ser valorizados e facilitados pela família e pela escola. Além disso, os educadores devem buscar fornecer à criança uma educação onde os seguintes fatores sejam ressaltados⁴³: (a) dedicar tempo à criança, ouvindo e discutindo com ela suas ideias, respondendo com interesse às suas perguntas, valorizando sua curiosidade, sua independência de pensamento e tomada de decisões; (b) valorizar a criança como pessoa, deixando-a ser ela mesma, transmitindo-lhe amor e confiança em suas capacidades, e demonstrando aceitação mesmo quando ela fracassa em alguma tarefa; (c) encorajá-la a buscar fontes diversificadas de conhecimento, através de visitas a museus, bibliotecas, exposições, e outros locais do seu interesse, oferecendo-lhe materiais de leitura e oportunidades de desenvolver hobbies; (d) encorajar suas habilidades físicas e sociais, como esportes, jogos de grupo, e atividades que impliquem em socialização.

Sabemos que nosso país muito necessita de pessoas criativas, motivadas e mais capazes, que possam elevar o conhecimento humano, as ciências, a tecnologia, a cultura e as artes a patamares mais expressivos. Para isso precisamos nutrir os talentos de nossos jovens, oferecer ambientes que possam diminuir sua vulnerabilidade emocional, dar condições para que possam trilhar seu caminho de desenvolvimento em ritmo próprio e ampará-los quando necessário neste processo de tornar-se uma pessoa única, diferente, integrada e feliz.

⁴¹ Leppien; Renzulli (2000).

⁴² Bloom; Sosniak (1982); Reis (1981); Renzulli (1992); Renzulli; Reis, (1997); Winner (1996).

⁴³ Alencar; Fleith (2001).

Referências

- ALENCAR, E. M. L. S. *Criatividade e educação de superdotados*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001.
- ALENCAR, E. M. L.; VIRGOLIM, A. M. R. Dificuldades emocionais e sociais do superdotado. In: E. M. L. S. ALENCAR (Org.) *Criatividade e educação dos superdotados*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2001. p. 174-205.
- ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. *Superdotados: Determinantes, educação e ajustamento*. 2. ed. (revista e ampliada). São Paulo: EPU, 2001.
- AMABILE, T. M. *Creativity in context*. Boulder, CO: Westview Press, 1996.
- BLOOM, B. S.; SOSNIAK, L. A. (1982). *Talent development and schooling*. *Educational Leadership* (S.l.: s.n.), (39), 1982. p. 86-94.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes gerais para o atendimento educacional aos alunos portadores de altas habilidades: superdotação e talentos*. Brasília, MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.
- CLARK, B. *Growing up gifted: Developing the potential of children at home and at school*. New York: Macmillan Publishing Company, 1992.
- FELDHUSEN, J. F. *Toward excellence in gifted education*. Denver: Love Publishing, 1985.
- FELDMAN, D. H. *Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential*. New York: Teachers College Press, 1991.
- FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. *Educando os mais capazes: Idéias e ações comprovadas*. São Paulo: EPU, 2000.
- GALBRAITH, J.; DELISLE, J. *When giftes kids don't have all the answers: How to meet social and emotional needs*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publihing, 2002.
- GOERTZEL; GOERTZEL. *Cradles of eminence*. Childhoods of more than 700 men and women. 2. ed., AZ: Great Potential Press, 2004.
- GRUBER, H. E. The self-construction of the extraordinary. In: R. J. STERNBERG; J. E. DAVIDSON E. (Ed.) *Conceptions of giftedness*. New York: Cambridge University Press, 1986. p. 247-263.
- GUBBINS, E. J. *Revolving Door Identification Model: Characteristics of Talent Pool students*. Tese de Doutorado, University of Connecticut, Storrs, 1982.
- GUENTHER, Z. C. *Desenvolver capacidades e talentos: Um conceito de inclusão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

HOCEVAR, D.; BACHELOR, P. A taxonomy and critique of measurement used in the study of creativity. In: J. A. R. GLOVER; R. RONNING; C. R. REYNOLDS, (Ed.). *Handbook of creativity*. p. 53-75. New York: Plenum Press, 1989.

LEPPIEN, J.; RENZULLI, J. S. *The Multiple Menu Model: A practical guide for developing differentiated curriculum*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2000.

MORELOCK, M. J.; FELDMAN, D. H. Prodigies, savants and Williams Syndrome: Windows into talent and cognition. In: K. A. HELLER, et al. (Org.), *International handbook of giftedness and talent*. Oxford: Elsevier Science, 2000. p. 3-21.

NEIHART, M. et al. (Org.). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Washington, DC: The National Association for Gifted Children, 2002.

REIS, S. M. *An analysis of the productivity of gifted students participating in programs using the revolving door identification model*. Tese de doutorado, University of Connecticut, Storrs, 1981.

RENZULLI, J. S. *The Interest-a-Lyser*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1977.

_____. What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappan*, 60 (3), 1978, p. 180-184.

_____. What makes a problem real: Stalking the illusive meaning of qualitative differences in gifted education. In: *Gifted Child Quarterly*, 26 (4), 1982. p. 147-156.

_____. Guiding the gifted in the pursuit of real problems: The transformed role of the teacher. In: *The Journal of Creative Behavior*, 17 (1), 1983. p. 49-59.

_____. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity. In: *South African Journal of Education*, 5 (1), 1985. p. 1-18.

_____. A general theory for the development of creative productivity through the pursuit of ideal acts of learning. *Gifted Child Quarterly*, 36 (4), 1992. p. 170-182.

_____. *Schools for Talent Development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press. 1994.

_____. *Enrichment curriculum for all students*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 2001.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. *The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence*. 2 ed. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1997.

RENZULLI, J. S.; SMITH, L. H. *The Learning Styles Inventory: A measure of student preference for instructional techniques*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1978.

SILVERMAN, L. K. *Counseling the gifted and talented*. Denver, CO: Love Publishing, 1993.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, J. S. Giftedness as potential for creative productivity: Transcending IQ scores. *Roepers Review*, 8 (3), 1986. p. 150-154.

VIRGOLIM, A. M. R. *Altas habilidades/ superdotação: Encorajando potenciais*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2007.

WEINBERG, R. A. Intelligence and IQ: Landmark issues and great debates. In: *American Psychologist*. n. 44, 1989. p. 98-104.

WINNER, E. *Gifted Children: Myths and realities*. New York: Basic Books, 1996.

Capítulo 13

O aluno com deficiência física na escola

Ingrid Lapa De Camillis Gil

Paulo França Santos

Silviane Barbato

Apresentação

Neste capítulo, discutiremos questões relacionadas à criança com deficiência física e seu processo de inclusão. Dessa forma, o texto está organizado em três tópicos. No primeiro, enfocamos características observadas em crianças e adolescentes com deficiência física; em seguida, direcionamos nossa atenção para as implicações dessas questões no cotidiano, finalizando com comentários sobre a necessidade de ajustes nas atividades escolares.

1 A deficiência física

A *deficiência física*, em linhas gerais, diz respeito à perda ou redução da capacidade de movimento de qualquer parte do corpo em decorrência de lesões neurológicas, neuromusculares, ortopédicas ou malformações congênitas e adquiridas.

As alterações no movimento podem se apresentar sob a forma de paralisia ou paresia. O termo *paralisia* se refere à perda da capacidade de contração muscular voluntária, por interrupção funcional ou orgânica em um ponto qualquer da via motora, que pode ir do córtex cerebral até o próprio músculo. E o termo *paresia* concerne ao movimento limitado ou diminuído no que diz respeito à força muscular, precisão ou amplitude do movimento. Isso quer dizer, que algumas pessoas com deficiência física não vão apresentar movimentos ou ter o movimento alterado em alguma ou muitas partes de seu corpo.

Em geral, as doenças ou lesões que afetam os movimentos estão relacionadas a alterações no sistema ósteo-articular, muscular ou sistema nervoso e podem produzir limitações físicas de grau e gravidade variáveis, segundo o(s) segmento(s) corporais afetados e/ou o tipo de lesão ocorrida. Alguns exemplos de patologias que costumam remeter a uma deficiência física são:

- lesão cerebral (paralisia cerebral, traumatismo crânio-encefálico);
- lesão medular (tetraplegias, paraplegias);
- miopatias (distrofias musculares);
- patologias degenerativas do sistema nervoso central (esclerose múltipla, esclerose lateral amiotrófica, Mal de Parkinson);

- lesões nervosas periféricas;
- amputações;
- sequelas de politraumatismos;
- malformações congênitas;
- distúrbios dolorosos, posturais ou sequelas de patologias da coluna ou articulações dos membros (cifoses, hérnias de disco, artropatias, reumatismos);
- sequelas de queimaduras.

É importante conhecer a patologia com a qual o aluno convive, suas manifestações e curso de desenvolvimento. A deficiência física, em princípio, diz respeito a alterações nos movimentos, no entanto, essas alterações podem implicar singularidades nos modos de mobilidade, alimentação, coordenação motora, comunicação oral ou escrita, por exemplo, o que pode remeter à necessidade de adaptações para a realização das atividades escolares. Ressalta-se ainda que tais dificuldades podem se modificar ao longo do tempo conforme o curso de desenvolvimento da pessoa e/ou da patologia.

Sítios que podem ser consultados: <www.sarah.br>;
<www.ibc.gov.br/media/common/Downloads_PCN.PDF>

Por isso, conhecer a patologia pode prevenir a produção de significados ou atitudes baseadas em ideias equivocadas (SANTOS; BARBATO, 2006). Às vezes, o que pode parecer uma perda ou piora do quadro em um determinado momento de vida da pessoa é o esperado no curso de desenvolvimento da patologia.

Daí decorre a relevância de se buscar informações sobre a patologia e sua manifestação em uma determinada pessoa. Primeiramente, é importante conhecer alguma coisa sobre a patologia antes mesmo de receber o aluno. Assim que o professor for informado que há uma pessoa com deficiência física em sua sala de aula, deve buscar saber qual é a patologia com a qual o seu aluno convive. Isso pode ser feito de maneira simples: fazer breves pesquisas em *sites* que contenham informações médicas voltadas a pais ou aos profissionais de diversas áreas.

Sítios de instituições de reabilitação e pesquisa, ou de associações voltados ao fornecimento de informações sobre patologias diversas a não-profissionais da área de saúde:

<www.nlm.nih.gov/medlineplus/languages/portuguese.html; www.abem.org.br>

<www.tudosobreela.com.br; www.sarah.br>

<www.apcb.org.br/portal>

<www.origem.ppg.br/clientes/leme/conteudo/index.php?p=p_5>

Na perspectiva sociocultural (VIGOTSKI, 1989; SILVA; BARBATO, 2009) o conhecimento do diagnóstico tem por objetivo podermos avaliar quais os tipos de mediações instrumental-simbólicas que poderemos utilizar e criar para oferecer um suporte ao aprendizado dos alunos. Neste sentido, a proposta da avaliação é verificar, o que o aluno consegue fazer sozinho, seguindo os princípios da avaliação do seu nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 1998), enfatizando suas características positivas, o “sim” do aluno e a partir daí construirmos uma nova relação entre desenvolvimento e aprendizado. Nesse sentido, defendemos que a construção das condições de socialização, das formas em que o aluno vai trabalhar e interagir com os outros nos diferentes contextos da escola, pode tornar suas fraquezas fontes de suas forças, direcionando o processo de compensação.

A respeito da atuação do educador nessa atividade complexa de construção de novas condições de atuação com o aluno, Vigotski (1989) comenta no primeiro capítulo da Defectologia,

Mas qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento que foi complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, quer dizer, super-estruturantes, que substituem e equilibram aqueles originados pela deficiência e do surgimento de novas vias de desenvolvimento. (1997, p. 09)

2 Dialogando sobre a inclusão escolar da criança com deficiência física

Concretizar a inclusão escolar de uma criança com qualquer deficiência implica uma mudança paradigmática, um deslocamento da ótica da falta para o potencial. Significa potencializar suas habilidades em detrimento de focalizar ou exaltar suas dificuldades. Vigotski (1989) afirmava que a educação para as crianças com deficiência deveria basear-se em suas características positivas, em suas habilidades, em vez de pautar-se nos aspectos mais deficitários, na medida em que a criança deficiente é aquela que apresenta um desenvolvimento apenas diferente dos outros e não a que se desenvolve menos. Portanto, é um novo olhar que confronta práticas baseadas em um modelo clínico no qual o aluno que difere dos demais é diagnosticado, rotulado e encaminhado a tratamentos específicos para o desenvolvimento de formas esperadas de ação em vez de se valorizar o seu próprio modo de fazer.

As diferenças que uma criança com deficiência física pode apresentar estão mais relacionadas aos modos de fazer e não a dificuldades de compreensão, ou seja, singularidades nas formas de se deslocar, manipular objetos, falar ou escrever.

Após buscar informações sobre a patologia em geral, o professor enfoca sua atividade a fim de conhecer o seu aluno, planejar é o próximo passo. Observando como ele faz, busca conversar com ele e seus pais; levantando suas dúvidas e buscando um contato com os profissionais de saúde que o acompanham. Certa-

mente, partilhar as dúvidas amplia os próprios conhecimentos e produz reflexões que orientarão sua ação pedagógica no cotidiano escolar.

Comumente, as primeiras questões dos educadores estão relacionadas às formas de se movimentar e comunicar-se, além das necessidades básicas como as de higiene e alimentação.

3 Locomoção e posicionamento

Ao refletirmos sobre as questões relacionadas ao deslocamento é importante atentar-se não só à forma, bem como ao desgaste físico e ao tempo implicados no percorrer de determinada distância. A criança com deficiência física pode apresentar marcha independente, mas também é possível que necessite de um auxílio-locomoção: bengala, andador ou uma cadeira de rodas. Não é incomum uma criança utilizar mais de um desses auxílios, conforme a distância que necessita percorrer a fim de evitar fadiga e tornar o deslocamento mais seguro. Por exemplo, uma criança pode utilizar um andador na sala de aula ou para ir a um banheiro próximo, mas também necessitar da cadeira de rodas para participar do recreio ou de atividades externas.

Observar como a criança se locomove traz implicações diretas ao planejamento e desenvolvimento das atividades. Se uma criança faz uso de bengalas canadenses, suas mãos ficarão ocupadas durante o deslocamento, de forma que não poderá portar nada em suas mãos, como uma bola na aula de Educação Física, um caderno até a mesa do professor ou escrever no quadro.

Se ela usa um andador, necessitará de mais tempo para ir ao banheiro ou talvez não consiga apontar um lápis na lixeira da sala. Uma cadeira de rodas necessita de um maior espaço entre as carteiras escolares, um rebaixamento na altura de materiais e eliminação de degraus. Por vezes, a criança precisa de outra pessoa para conduzir a cadeira por não conseguir tocá-la de modo independente.

O uso de auxílio-locomoção por um ou mais alunos também remete a considerações quanto à organização do espaço físico. Na existência de degraus nos caminhos percorridos pela criança, esses devem ser eliminados. A organização das carteiras deve contemplar a passagem livre de uma cadeira de rodas. Muitas vezes, barras são necessárias nos corredores para propiciar maior segurança e estabilidade à marcha da criança, além de prevenir quedas e ferimentos.

O posicionamento da criança também é um aspecto a ser considerado e diz respeito à sua posição mais confortável na carteira ou chão, assim como a sua localização no espaço da sala de aula. É preciso conhecer como a criança fica sentada na cadeira ou solo do modo mais seguro e estável possível, bem como conhecer os auxílios que podem facilitar a permanência da criança em um determinado posicionamento.

Por vezes, pequenos ajustes favorecem e modificam as possibilidades de participação da criança em uma determinada atividade. Por exemplo, o apoio de uma parede atrás da criança pode permitir que ela participe de uma atividade no chão juntamente e na mesma altura dos outros alunos. A localização da criança no espaço da sala de aula pode facilitar ou não seu deslocamento. É preciso buscar diminuir distâncias e promover a interação com as outras crianças.

3.1 Higiene e alimentação

Muitas crianças necessitam de ajuda para ir ao banheiro ou se alimentar. Uma boa alternativa é buscar informações com uma pessoa familiarizada com a criança, em geral a mãe ou o pai. Aprender como ofertar alimentos e líquidos de modo à criança não engasgar, por exemplo, é essencial para que o professor sintase seguro para realizar essa atividade, pois há alterações neurológicas que dificultam a deglutição. Se uma criança, por exemplo, tosse toda vez que bebe água, pode significar que ela apresenta dificuldade para deglutir fazendo com que o líquido vá para o pulmão ao invés do estômago, podendo gerar complicações pulmonares. Logo, é preciso saber como ajudar. Por vezes, estratégias simples como posicionar a cabeça da criança e oferecer alimentos em pequenas quantidades garantem a segurança nessa atividade. Em outros casos, a criança deve ser avaliada por um profissional capacitado a fim de evitar maiores complicações. Por isso é importante se informar como auxiliá-la durante a alimentação com pessoas familiarizadas.

Usar uma cadeira de rodas não implica, necessariamente, total dependência na utilização do banheiro ou na transferência para o vaso sanitário. Por vezes, a criança consegue levantar-se com apoio e manter-se em pé, o que muito auxilia a quem a ajuda. Mesmo que a criança seja acompanhada por uma pessoa familiarizada diariamente na escola, destaca-se a importância de se habilitar outras pessoas da comunidade escolar, visto que pode acontecer da criança um dia não estar acompanhada, e quanto mais pessoas forem capazes de auxiliá-la, mais tranquilo será seu convívio na escola. A busca da informação, a observação e a prática com pessoas familiarizadas com a criança podem promover a desmistificação de crenças equivocadas e propiciam segurança ao professor em seu auxílio.

3.2 Escrita e atividades manuais

A escrita é uma das formas predominantes de registro e avaliação pedagógica nas escolas e nossa educação muito se baseia em aspectos grafomotores. Por isso essa questão merece especial atenção dos professores devido a suas implicações no processo de aprendizagem das crianças.

A impossibilidade ou lentidão na escrita manual é, comumente, uma fonte de preocupação para os professores e acarreta a necessidade de ajustes nas atividades propostas, conforme o nível e o tipo de dificuldade da criança.

Em geral, as dificuldades de escrita da criança ocorrem por fraqueza muscular ou presença de tremor na ação de grafar, o que pode remeter a uma lentidão ou impossibilidade na escrita manual, assim como dificuldades no desenvolvimento de outras atividades manuais que envolvam o uso da tesoura, cola, régua, apontador ou borracha. Assim, a cópia da matéria do quadro, o uso de um caderno ou lápis convencionais pode ser de difícil realização pela criança. É importante procurar conhecer não só a forma como o movimento da criança se apresenta, mas o motivo de sua dificuldade.

Por exemplo, se uma criança é destra e perdeu o movimento nesse membro por alguma razão, ela pode utilizar a mão esquerda para grafar. No entanto, será necessário desenvolver sua coordenação motora fina nesse membro, pois a

criança apresentará lentidão, talvez uma letra irregular por um tempo. Sugere-se então exercícios grafomotores que são de grande valia. Todavia, se a dificuldade da criança provém de uma alteração neurológica em ambas as mãos, tais exercícios não modificarão muito seu desempenho, configurando-se uma tarefa proposta com vistas a uma meta inatingível, qual seja, melhoria da habilidade manual e da qualidade da escrita.

Há adaptações que facilitam a escrita manual. Uma fraqueza muscular pode, por exemplo, ser compensada com o uso de uma caneta de cabo engrossado ou uma caneta de tinta gel que minimiza o esforço requerido pela criança para vencer o atrito da caneta no papel. Outras vezes, a criança consegue uma melhor preensão do lápis segurando-o entre os 2º e 3º dedos.

O fato de a escrita manual ser facilitada pelo uso de uma adaptação não quer dizer fôlego de escrita suficiente para a cópia de toda a matéria ou a realização de uma avaliação no mesmo tempo que os outros alunos. É preciso observar o esforço requerido pela criança e a qualidade da escrita produzida de modo a ajustar as propostas de atividades que envolvam essa habilidade. É importante garantir à criança a obtenção do conteúdo ministrado sem sobrecarregá-la com cópias em horários extras, tanto na hora do recreio ou em casa, com atividades de cópia.

Uma nova postura precisa ser construída por nós educadores – temos que aprender nas práticas e reflexões diárias a ver o “sim” que nos possibilitará gerar novidades com nossos alunos.

Os autores da perspectiva sociocultural, fundamentados no trabalho de Vigotski, nos chamam a atenção sobre o fato de que a maior parte dos instrumentos mediadores foram pensados para alunos com desenvolvimento típico, com uma certa constância nos processos de desenvolvimento, e nossas atividades de ensino estão arraigadas em fortes crenças e valores direcionadas para o processo de segregação, para o “não” que implica a deficiência, e, sobretudo, para vermos a dificuldade como um impedimento e não como geradora de conflitos que vão por sua vez criar uma nova cultura comum entre nós e nossos alunos.

A oferta de fotocópias do caderno de seu planejamento ou de um colega, ou ainda o uso de um papel carbono no caderno de outro colega, pode garantir à criança o conteúdo. A maior meta é a apropriação dos conceitos trabalhados. Logo, busque minimizar a quantidade de cópia para possibilitar a maximização da qualidade. Por vezes, a simples permissão da escrita somente das respostas pela criança durante o exercício pode promover sua participação da discussão dos conteúdos e correção das tarefas, o que é mais efetivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Também o uso do computador propicia uma escrita mais funcional do que a manual, na medida em que demanda menor esforço físico. Os *softwares* atuais já trazem opções de acessibilidade como configurações do teclado e do *mouse*, além do teclado virtual que proporcionam a diminuição da necessidade de correção, ganho de velocidade e, portanto, de fôlego de escrita. O tremor presente no ato de grafar implica um padrão de letra irregular, fadiga e perda na legibilidade.

Essa dificuldade também remete a um alto índice de erros no uso do teclado, na medida em que a criança aciona mais de uma tecla ou gera repetição excessiva de caracteres por permanecer com o dedo apoiado na tecla por mais tempo. A configuração das opções de acessibilidade e o uso de um gabarito no teclado eliminam essa dificuldade (GIL, 2002).

Há crianças que não conseguirão acionar o teclado, nem mesmo com adaptações. Dessa forma, serão beneficiadas pelo uso de interfaces que emulam as funções do teclado e do *mouse* ou ainda de *softwares* especiais para o uso do computador, o que chamamos de sistemas de comunicação alternativa. O computador pode ser utilizado por meio do acionamento de uma interface com mínimos movimentos da criança: um dos dedos, o pé e até o piscar do olho. Ao identificar uma criança que necessita desse tipo de auxílio, é importante incentivar a família a buscar algum centro de reabilitação para avaliação e tratamento específico.

De qualquer forma, se a criança apresenta uma dificuldade na escrita manual, é preciso atentar-se como as atividades propostas demandam ou se apoiam nessa habilidade. Jogos que envolvam tempo de execução ou a valorização dessa questão em qualquer atividade colocarão essa criança em uma situação desvantajosa, o que pode gerar situações conflitantes devido à frustração, exigindo atenção e cuidado para melhor administrar os problemas de aprendizagem.

3.3 Comunicação

Existem dificuldades de comunicação oral e gestual que podem estar associadas à deficiência física, o que, comumente, diz respeito aos problemas motores de comunicação. As desordens mais comuns estão relacionadas às possibilidades de articular a fala, o que interfere em sua inteligibilidade. Falar não é fácil, configura-se uma tarefa motora complexa. É preciso coordenar respiração, fonação e articulação para produzir movimentos finos, sequenciados e rápidos, o que é exigido para a expressão oral.

A disartria é a alteração da fala que mais interfere na emissão de sons voluntários e controle da ritmicidade da fala na criança com deficiência física. Dificuldades no controle da cabeça, tronco e membros também interferem na expressão oral (PUYUELO, 2009). Por esse motivo, a sua fala pode se apresentar mais lenticificada, ou parecer “enrolada” quando fala mais rápido, ou ainda ser ininteligível. Outrossim, a alteração nos movimentos pode prejudicar outras formas de comunicação como a emissão de gestos ou a escrita manual.

O processo de ensino-aprendizagem também se apoia na comunicação entre as pessoas, pois é no jogo dialógico (BAKHTIN, 1986) que ocorre a construção e negociação de significados e sentidos. Desta forma, é imprescindível conhecer como a criança se comunica e aprender como podemos ajudá-la nesse sentido. Assim, procure se informar com os pais sobre como a criança se comunica. O professor não precisa sentir-se intimidado e pode sim buscar aprender a falar com ela, pois assim, além de mediar a sua comunicação com os outros alunos, também os habilitará a mais uma forma de comunicação.

Na maioria das vezes, o uso de estratégias muito simples proporciona a compreensão das intenções comunicativas da criança. Uma delas consiste em pe-

dir a ela que respire antes de falar, neste caso o professor utiliza frases curtas e fala mais devagar. Não é preciso fale alto com a criança, mas é essencial propiciar mais tempo para que ela possa se expressar.

No caso de a criança apresentar uma disartria grave e não conseguir vocalizar palavras inteligíveis, comumente é preciso utilizar gestos e fazer perguntas que ela possa responder com esses gestos. Se ela conseguir menear a cabeça para expressar “sim” e “não”, as perguntas devem ser fechadas, como: “– Você quer ir ao banheiro?”, e não “– Você quer ir ao banheiro agora ou mais tarde?”. Provavelmente, a criança também utiliza outros gestos que foram construídos por meio de suas interações anteriores. Comumente, as crianças já usam gestos específicos para dizer que estão com fome ou que querem falar com o professor, por exemplo. Em geral, é a família que poderá lhe mostrar quais gestos a criança já utiliza.

O professor também pode combinar com a criança novos gestos, observando os movimentos que ela consegue realizar voluntariamente e combinando com ela o seu significado. Por exemplo, se a criança consegue levantar uma das pernas ou mover a cabeça para um dos lados, o professor pode combinar que toda vez que ela quiser falar, que ela faça esse movimento.

É importante lembrar que nenhuma forma de comunicação é mais ágil do que a fala. Isso quer dizer que será necessário mais tempo para se comunicar com a criança, assim como ajustar os turnos do diálogo, ou seja, a vez de cada um falar. Igualmente, é essencial dizer a criança quando o seu interlocutor não entender o que ela expressou, pedindo que repita ou buscando ajuda de alguém que está habituado a se comunicar com ela, se necessário, logo no início do ano. Mais angustiante do que esse processo de adaptação é percebermos que chegamos ao meio do período letivo e ainda não conseguimos nos comunicar bem com um de nossos alunos. Por isso, todo esforço empreendido no começo propiciará tranquilidade ao longo do ano.

4 Considerações finais

Neste texto, defendemos que qualquer processo de superação depende não só da gravidade da deficiência como também da adequação e eficácia das estratégias utilizadas para se compensar as dificuldades: é importante que os interlocutores da criança com algum tipo de dificuldade estejam prontos a construir novas formas de ensinar-aprender com ela e seus pares, com a família e os especialistas que a acompanham, a fim de desencadear uma nova cultura, uma cultura dialógica.

Nessa perspectiva, ao interagirmos com o outro, temos que levar em conta que o desenvolvimento de estratégias compensatórias é impulsionado pelas demandas sociais, conforme os modos de vida que, por sua vez, dependem do jogo entre as crenças e valores de uma dada cultura.

Se há alguma alteração no aparelho morfofisiológico da pessoa, a criança busca outras formas para processar o mundo que a cerca: ao mesmo tempo em que a deficiência representa algo a menos, uma limitação, estimula a busca de outros caminhos, conduz a processos compensatórios. Quando estamos dispostos a analisar algumas crenças e valores, resistir a elas e criar novos caminhos para o aprender, aproveitamos a potencialidade de nossos alunos, passando a utilizar,

por exemplo, os instrumentos mediadores ao nosso dispor com outras funções a favor do processo de inclusão.

Assim, buscamos enfatizar que uma deficiência pode representar uma limitação, mas não necessariamente, uma incapacidade. No entanto, uma limitação pode se tornar uma incapacidade se o que é solicitado à criança está além da sua possibilidade de realização. Por esse motivo, afirmamos com Vigotski que os fatores sociais são capazes de influenciar o desenvolvimento da criança e compensar sua deficiência ou defeito, como era denominado em sua época, tais como as condições de educação ou as formas e modos das atividades propostas.

E, a partir de um posicionamento direcionado para o reconhecimento do que o aluno pode fazer sozinho (o seu “sim”), o professor poderá desencadear ajustes nas atividades de ensinar-aprender, intervindo, construindo com seu aluno esse processo e prevenindo o surgimento de um sentimento de menos valia.

O perigo, então, reside na aceitação de uma única forma específica de fazer a qual esta criança tenha dificuldades de realizar, visto que a valorização do que não é atingível pode gerar um sentimento de inferioridade. Portanto, um dos objetivos da ação pedagógica direciona-se a evitar a aparição desse sentimento a partir da observação da criança em interação e desenvolvendo diferentes tarefas, canaliza seus esforços para aprender aproveitando as suas melhores formas de funcionamento lançando mão inclusive do ajuste das atividades às suas possibilidades.

Ressaltamos que a criança não sente a deficiência diretamente. Ela manipula os objetos com os movimentos que possui. É a sua maneira de fazer que, para ela, não é deficiente. A deficiência é percebida pela criança ao ser incentivada a realizar uma atividade que todos conseguem fazer menos ela, colocando-a em desvantagem, visto que esse fato desvaloriza a sua maneira de fazer. Daí decorre a importância de o educador estar atento desde o seu planejamento com vistas à proposição e desenvolvimento de atividades que permitam à criança compensar sua dificuldade motora ou, ao menos, que não a destaque, seja por meio de uma adaptação na tarefa em si ou uma modificação nas formas de participação que seja efetiva e valorizada por todos.

A reflexão sobre os caminhos em direção aos conhecimentos construídos pelo aluno e a vivência com ele no cotidiano da escola mostrarão os caminhos. As dicas fornecidas anteriormente não são receitas. São pequenas aprendizagens que obtivemos ao conviver com diversas crianças com deficiência física. Embora não pretendam servir a experimentações, as partilhamos. Não podemos saber com exatidão a situação desafia o professor em cada momento da construção de novas práticas, mas defendemos que o melhor posicionamento profissional é conhecer seu aluno, reconhecê-lo como construtor de novidades, de cultura, e buscar as pessoas que já convivem com ele para esclarecer dúvidas, quando necessário.

Referências

BAKHTIN, M. VOLOCHINOV, V., N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1986.

GIL, I. L. C. Aprendizagem e Inclusão escolar de criança com Paralisia Cerebral e graves alterações na comunicação. In: III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial Novo milênio, novas metodologias, novas formas de aprender, 2002, Fortaleza – CE. *III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial Novo milênio, novas metodologias, novas formas de aprender*. Brasília: Ministério da Educação, 2002. p. 138-154.

GLAT, R. (Org.). Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. In: *Questões Atuais em Educação Especial VI*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

PUYUELO, M. S. et al. Problemas de linguagem na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento. In: *A fonoaudiologia na paralisia cerebral: diagnóstico e tratamento*. Santos, São Paulo: Livraria Editora, 2009. p. 17-80.

REDE SARAH DE HOSPITAIS DE REABILITAÇÃO. Disponível em: <<http://www.sarah.br>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

SANTOS, P. F.; BARBATO, S. Concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos com distúrbios neuromotores. *Linhas Críticas*. UnB, v. 12, p. 245-261, 2006.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos de defectología. In: *Obras completas*. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989. Tomo 5.

VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Capítulo 14

Interface entre a Pedagogia e a Psicologia Hospitalar

Ingrid Lapa De Camillis Gil

Paulo França

Silviane Barbato

Apresentação

Tradicionalmente a instituição hospitalar é vista como responsável pelo cuidado de pessoas com doenças, embora nem sempre essa visão esteja associada à promoção da saúde (SANTOS, 2000). Os pressupostos que orientam a prática médica e o caráter curativo e terapêutico, característico da instituição hospitalar, por exemplo, em relação à prática de visita e observação sistemática dos pacientes, focalizam a saúde apenas como instrumento de cura sem considerar os aspectos preventivos e, portanto, educativos (CAMPOS, 1995; DALTON; FORMAN, 1992; GEIST, 1976; LUBER, 1979). No entanto, quando consideramos o processo de hospitalização de crianças e adolescentes podemos refletir sobre o espaço escolar como promotor de aproximação dessas duas esferas.

Neste texto, propomos uma reflexão sobre a interface entre a Pedagogia e a Psicologia Hospitalar. Defendemos que o hospital também pode contribuir com a educação no seu sentido mais amplo, pois promove a troca e a construção coletiva do conhecimento, estando facilitadas pelo atendimento pedagógico baseado nas potencialidades individuais da pessoa enferma. Tais medidas respaldam projetos como os das classes hospitalares e do atendimento educativo hospitalar, como sendo alternativas que contribuem para a continuação do processo de escolarização de crianças e adolescentes hospitalizados ou em reabilitação (FONTES; WELLER, 1998; SANTOS, 2000).

Em nosso país, as experiências hospitalização de pessoas que ficam doentes ou tem, ao longo da vida alguma limitação física ou mental não as impede de continuarem estudando: este é estão amparadas por lei. O atendimento pedagógico-educacional às crianças e jovens hospitalizados se apresenta como uma possibilidade de se pensar em um outro caminho, onde sejam reintegradas as áreas de educação e saúde no processo de desenvolvimento humano. E a criança hospitalizada não tem seu crescimento e seu desenvolvimento entrecortados e o professor hospitalar se apresenta como mediador no processo de ensino-aprendizagem e na relação entre o hospital e a escola, à qual o indivíduo retornará (FONSECA, 1998).

Tanto a Constituição Brasileira quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente garantem esse direito, por meio da Resolução n. 41, item 09, de outubro de

1995: “Toda criança tem direito de desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar” (BRASIL, 1995).

Visando à concretização da Lei foram criadas classes hospitalares, nas quais os alunos recebem orientações de professores, em forma de aulas, reforço escolar e outras atividades pedagógicas, como oficina de artesanato, de música e de recreação, contribuindo para que os mesmos deem continuidade aos seus estudos. Além dessas, existem ainda instituições hospitalares e centros de reabilitação nos quais, além das aulas e do acompanhamento escolar, os professores e profissionais de saúde atuam em equipe desenvolvendo várias outras atividades. Dentre essas práticas destacam-se as abordagens às famílias, as visitas escolares e domiciliares, os atendimentos em equipe e os programas de comunicação suplementar, todos visando a atender as necessidades das pessoas hospitalizadas ou acompanhadas ambulatorialmente. A efetividade desses atendimentos está relacionada à construção conjunta de estratégias e atuação dos profissionais do hospital e da escola.

Nos seguintes *sítios* há informações sobre instituições que oferecem classes hospitalares e atendimento e intervenção psicopedagógicas:

Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação: <www.sarah.br>

Hospital Pequeno Príncipe: <www.hpp.org.br>

Obras Sociais Irmã Dulce: <www.irmadulce.org.br>

1 O atendimento pedagógico-hospitalar

O cotidiano escolar nos oferece elementos para entender a importância dos projetos de acompanhamento da inclusão de alunos com diferentes necessidades e as propostas pedagógico-hospitalares existentes tem apontado caminhos e criado novos instrumentos que possibilitam a continuidade do processo de desenvolvimento-aprendizagem. Sendo assim, os educadores – na escola e no hospital – são mediadores no processo de inclusão, ao mesmo tempo em que cumprem com a determinação legal da continuidade dos estudos no ambiente hospitalar.

No caso de internação a pessoa permanece no hospital para participar de um programa de reabilitação que envolve a realização de exames, fisioterapia, consultas médicas, dentre outros. Vejamos o exemplo 1:

Situação 1

Marcos é uma criança de 10 anos de idade que, como as demais, gosta muito de brincar. Um dia, quando estava com seus amigos, correu para pegar uma pipa e caiu. Ficou no chão quietinho e chorando porque sentia dores na perna direita e não conseguia levantar-se. Seus amigos o carregaram no colo até sua casa e de lá sua mãe o levou para o Hospital. Ao ser examinado por um médico, que solicitou a realização de exames radiológicos, teve a confirmação que sofrera uma fratura no fêmur, por isso sentia tanta dor. Inicialmente precisou imobilizar a perna, tomar anti-inflamatório e analgésicos. Depois dessa etapa precisou permanecer no Hospital para continuar o tratamento que constava de fisioterapia e acompanhamento escolar. Era semana de provas e Marcos estava muito triste e preocupado porque não queria perder as avaliações. Durante sua internação, participou de várias atividades de socialização, recreação e também acompanhamento escolar, nas quais fora orientado por uma professora hospitalar que entrou em contato com sua professora na escola. Na conversa que tiveram combinaram como seria o acompanhamento do aluno: revisão dos conteúdos para as provas e avaliação psicopedagógica porque, segundo sua professora, ele estava apresentando dificuldades de aprendizagem.

Em outros casos, no entanto, a pessoa que já iniciou seu programa de reabilitação ou que não necessita de internamento, realiza as atividades pedagógico-hospitares durante os atendimentos no ambulatório, por equipe interdisciplinar segundo suas demandas. Vejamos outro exemplo:

Situação 2

Jéssica é uma menina muito esperta e risonha. Ela tem quatro anos de idade e é acompanhada num Centro de Reabilitação desde que nasceu, pois durante o parto ficou sem respirar, resultando em uma lesão no cérebro com repercussões no seu desenvolvimento. Jéssica teve alterações graves, por isso, se locomove com auxílio de uma cadeira de rodas, apresenta movimentação involuntária nos quatro segmentos do corpo, que a impede de segurar com firmeza os objetos. Ela também apresenta alteração da linguagem, mantendo uma fala pouco compreensível. Ultimamente, ao ver seu irmão de 8 anos sair para escola, Jéssica tem solicitado ir junto, mas sua mãe tem receio quanto à sua inserção na escola. Ela tentou matricular a filha numa escola regular, mas o primeiro contato não foi satisfatório – ao falar com a coordenadora sobre a situação de sua filha, esta apresentou muitos empecilhos devido às limitações da criança. No Centro de Reabilitação, Jéssica é acompanhada por uma equipe composta por diversos profissionais de saúde. Com o professor, ela tem participado de um programa que consiste na orientação às famílias quanto ao processo de inserção escolar, no qual discutem as dúvidas e questionamentos, trocam ideias com outros familiares, brincam com outras crianças e aprendem coisas novas. Jéssica utiliza uma prancha de comunicação, contendo símbolos, para conversar com as pessoas e utiliza uma cadeira de rodas adaptada às suas necessidades. O professor também realiza vistas escolares para, em conjunto – escola, família e hospital – construir as estratégias para a inserção escolar da criança.

Em ambos os casos a participação de algum membro da família que tenha contato com o educando é muito importante para ajudá-lo na realização das atividades em casa e em sua vida diária (BRAGA; PAZ JUNIOR, 2008).

Pedagogia Hospitalar é uma modalidade de ensino desenvolvido no ambiente hospitalar, por professores hospitalares que realizam várias atividades visando à reabilitação e promovendo a construção do conhecimento com pacientes internos e ambulatoriais. Os trabalhos desenvolvidos têm por objetivos: avaliar o desenvolvimento e a aprendizagem; acompanhar a vida escolar, ocupacional e profissional do paciente; estimular e favorecer a inserção e/ou reinserção escolar; criar estratégias e recursos alternativos para educação e/ou reeducação; favorecer a reabilitação das habilidades cognitivas; orientar a família e a escola; realizar trabalhos de pesquisa e contribuir, quanto ao enfoque pedagógico, com a equipe multiprofissional na formulação dos programas de reabilitação (SANTOS, 2000).

Psicologia Hospitalar é o campo de entendimento e tratamento de aspectos psicológicos em torno do adoecimento. Ela não trata apenas aquelas doenças com causas psicológicas classicamente denominadas psicossomáticas, mas também dos aspectos psicológicos existentes em toda e qualquer doença. A finalidade da psicologia hospitalar é ajudar o paciente a atravessar a experiência do adoecimento. Saiba mais acessando: <www.portaleducacao.com.br>.

2 Fundamentos da prática de pedagogia hospitalar

Nossas práticas têm se fundamentado na perspectiva sócio-histórica da Psicologia que tem procurado compreender as formas em que diferentes grupos e indivíduos se apropriam de novos conceitos e atividades, considerando as influências da história e da cultura no desenvolvimento humano e na aprendizagem (LEE; SMAGORINKSLY, 2005; VIGOTSKI, 1998; WERTSCH, 1993).

Nessa perspectiva a construção de conhecimento acontece de maneira conjunta, por esse motivo destacamos o fato de os professores ao começarem a trabalhar com alunos com necessidades especiais adentram em uma diferente zona de desenvolvimento proximal que, possivelmente, contribuirá para a transformação de suas práticas pedagógicas com seus alunos. Para tanto é importante considerarmos o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), de Vigotski (1998), já apresentado em outros capítulos deste volume, em que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem se constitui por meio da interação entre os interlocutores no espaço entre os níveis de desenvolvimento real e o de desenvolvimento proximal.

Por meio das interações mediadas, tanto o professor, quanto o psicólogo hospitalar colaboram com a construção de conhecimentos, visando à resolução de problemas, tendo em vista a aprendizagem que se orienta pela concepção de andaimes (RIBEIRO; MIETO; SILVA, neste volume) “scaffolding” (BRUNER, 1975). A construção de andaimes implica na geração de suportes para o trabalho do professor visando a aprendizagem e o cuidado do outro, a atenção às necessidades educativas dos seus alunos (PONTECORVO; AJELLO; ZUCCHERMAGLIO, 2005; VIGOTSKI, 2001).

Uma criança cujo desenvolvimento se vê complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas uma criança que se desenvolveu de outro modo (VIGOTSKI, 1997, p. 12).

3 Como tal perspectiva pode ser utilizada em nossa prática educacional?

Consideremos o fato que abordagem sociocultural considera o contexto cultural (ambiente onde estamos inseridos) nos situaremos assim nos espaços onde desenvolvemos nossas ações, sejam eles a Escola o Hospital e a Sociedade como um todo. Por isso devemos pensar como lidamos com os acontecimentos históricos por nós vivenciados ao longo da vida.

Certa vez trabalhamos com um grupo de professores de escolas inclusivas e com eles trocamos algumas ideias sobre suas vivências (SANTOS, 2000):

Situação 3

Maria: *Eu converso demais com os meus alunos, eu falo sobre a violência, sobre meninos de rua, eu dou muitos exemplos para eles. Às vezes, na minha aula, fazemos exercícios, dou leitura, faço ditado de palavras e também tomo tabuada, porque a cada dia trabalhamos uma matéria, uma disciplina. Quando temos um horário vago, eu converso com eles, peço a opinião deles, mas [aluno incluído], quase não conversa comigo, às vezes ele só sacode a cabeça. (...) Normalmente trabalhamos mais com a participação deles no quadro, o que eles gostam muito. Às vezes a gente faz muito trabalho em equipe para ver o desempenho da criança, às vezes utilizo aqueles livros de história, eu gosto de ler para eles e eles também gostam muito. Eu faço muitas perguntas também a respeito da aula, eu quero saber quem participa das aulas. Faço ditado de palavras, porque eles são muito atrasados nisso. É isso que eu sempre faço, não uso outros métodos não.*

Roberto: *Aqui na nossa escola cada professor tem a sua metodologia. Não temos nenhum tipo de treinamento para os professores. No planejamento mensal, falamos sobre a sistemática de trabalho, discutimos como a gente vai funcionar cada mês, o que vai acontecer...*

Ana: *É uma experiência que a gente precisa ter né? É diferente, porque a gente vai conhecer como é aquele aluno, o desempenho dele. Não vejo problema nenhum ter uma criança deficiente na sala, para mim é uma satisfação poder ajudar. Acho necessário que o professor tenha consciência de que, quando uma pessoa existe, ela tem que ter carinho. Nós, enquanto professores, vamos nos deparar com qualquer tipo de situação, então nós estamos preparados, nós temos a ética profissional, nós temos que ter ética de professor, de chegar e encarar o aluno, encarar eu digo, é aceitar o aluno, não podemos dizer esse eu não vou aceitar, vou discriminar. Ele é igual a qualquer outro.*

Ao considerarmos os exemplos citados na situação 3, verificamos que é por meio de trocas que vamos construindo os conhecimentos sobre várias o mundo, sobre o outro e sobre nos mesmos. Nas enunciações apresentadas anteriormente

e em confronto com as suas, podemos encontrar respostas para os vários desafios que podem surgir no cotidiano educacional. É nessa troca de ideias, por meio da interação com nossos pares, que se estrutura a perspectiva dialógica.

A abordagem sociocultural orienta nossas reflexões revelando algumas implicações práticas para nosso fazer pedagógico. É no embate de vozes dos interlocutores e concepções que construímos o conhecimento e nos formamos permanentemente. Por isso, é tão importante que o ensino ao qual nos engajamos seja dialógico, isto é, seja um processo no qual o conhecimento é construído coletivamente, considerando o saber tanto do professor quanto do aluno. O que envolve o trabalho em conjunto com os estudantes para aplicar novas (para eles) ideias científicas na construção de explicações para outros problemas (MORTINER; AGUIAR, 2005).

Nessa perspectiva de ensino são fundamentais enfocarmos a qualidade das estratégias pedagógicas desenvolvida na construção conjunta do conhecimento, participação de todos no processo educativo e no suporte para o trabalho do professor.

Como sabemos, a aprendizagem acontece pela ação do sujeito em práticas sociais, onde está implícita a negociação social dos temas, os quais deverão ser atualizados nos contextos situacionais de inclusão e dos objetivos sócio-educacionais. Assim, cabe-nos a reflexão sobre o que nossos colegas nos possibilitam realizar a partir do nosso próprio desenvolvimento potencial nas relações cotidianas que construímos.

4 Considerações finais

Devido às necessidades atuais de rápida democratização do processo de inclusão e tendo a maioria dos professores pouco conhecimento e formação pedagógica para lidar com as diferentes necessidades do ensino-aprendizagem, torna-se imprescindível a realização de estudos sobre os significados que estão construindo sobre a inclusão de alunos com variadas necessidades especiais, em diferentes etapas da escolarização, incluindo quando estão hospitalizados.

Assim sendo, ressaltamos que, a fim de desenvolvermos as diferentes possibilidades de inclusão visando a transformação da prática pedagógica e dos processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos e em diferentes momentos da vida de uma pessoa, a relação entre hospital e escola seja em nível de formação continuada de professores seja na construção de interações entre professor-aluno, pode ser regida por alguns princípios que compõem um ensino dialógico:

- a valorização das diferentes formas de aprender fundamenta-se na concepção de suporte extensivo e inclusivo, visto que as dificuldades de aprendizagem podem ser superadas tendo-se em vista diversas estratégias e ações que valorizem o potencial de cada educando.
- o aprendizado de todos requer suporte para a formação continuada dos professores, com um planejamento ao mesmo tempo sistemático e flexível das ações, a funcionalidade das práticas pedagógicas com vista à efetividade na vida do aluno com necessidades especiais e a avaliação

participativa, entendida também como um momento privilegiado de aprendizagem.

- a aula envolve situações de aprendizagem, que podem ser desenvolvidas em espaços diferentes onde os interlocutores envolvidos constroem conhecimentos, incluindo-se os espaços disponíveis enquanto a criança esteja hospitalizada.

Ao concluirmos, esperamos que essa reflexão tenha estimulado o seu desejo de aprofundar seus conhecimentos sobre a interface entre a Pedagogia e a Psicologia Hospitalar, pois assim, podemos produzir mais informações sobre o tema, possibilitando junto a outros profissionais construir novas perspectivas e processos de ensino-aprendizagem em contexto hospitalar.

Referências

- ASSOCIAÇÃO DAS PIONEIRAS SOCIAIS. *Relatório anual das atividades da Rede Sarah de Hospitais do Aparelho Locomotor*. Brasília: APS, 1998.
- BALL, A. F. Teacher's developing philosophies on literacy and their use in urban schools. In: C. D. LEE; L. SMAGORINSKY (Org.). *Vygotskian Perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 1-18.
- BARBATO, S. Migration, memory and exclusion: a study on new identity formation in rural settlements in the Federal District, Brazil. In: XIII INTERNATIONAL ORAL HISTORY CONFERENCE MEMORY AND GLOBALIZATION. Roma, Italia, 2004. p. 1-7.
- _____. Dialogical self in narratives: historical multivoicedness, cultural multivoicedness. In: SIMPÓSIO COMMUNICATION, EMOTIONS AND THE DIALOGICAL SELF, 2006, Braga. *Anais...* Braga, Portugal, 2006.
- BARBATO-BLOCH, S. *O processo de produção textual de uma jovem com Síndrome de Down: explorando novos espaços discursivos*. 1997. 260 f. Tese. (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.
- BARROS, A. S. S. Escolas Hospitalares como espaços de intervenção e pesquisa. Presente! *Revista de Educação*, São Paulo: Loyola, 2008, v. 16, p. 32-37.
- BRAGA, L. W.; PAZ JUNIOR, A. C. (Org.). *Método Sarah – reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral*. Santos: São Paulo, (Grupo GEN), 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução n.41 de outubro de 1995. Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 1995. 17 out. Seção 1, p. 319-20.
- BRASIL. Ministério de Educação – SEESP. Política Nacional de Educação Especial. *Educação Especial: um direito assegurado*. Livro. 1. [S.l.: s.n.].
- BRUNER, J. S. From communication to language: a psychological perspective. In: *Cognition*. Elsevier, 1975, v. 3, p. 255-287.
- _____. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAMPOS, T. C. P. *Psicologia hospitalar: a atuação do psicólogo em hospitais*. São Paulo: EPU, 1995.
- COLLARES, C. A. L. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. Campinas: Cortez, 1992.
- DALTON, R; FORMAN, M. A. *Psychiatric hospitalization of school-age children*. London: American Psychiatric Press, 1992.
- FONSECA, E. S. Classe hospitalar no Brasil. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Paraná (Brasil). *Anais...* Brasília: Qualidade, 1998.

FONTES, R. S.; WELLER, L. H. Classe hospitalar: não interrompendo o processo de escolarização. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 3, 1998, Paraná (Brasil). Anais. Brasília: Qualidade, 1998.

LEE, C. D.; SMARGORINSKY, P. Constructing meaning through collaborative inquiry. In: C. D. LEE; P. SMAGORINSKY (Org.). *Vygotskian Perspectives on literacy research*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. p. 1- 18.

LINELL, P. *Approaching dialogue*. Amsterdam: John Benjamin's, 1998.

_____. *What is dialogism*. Disponível em: <<http://> em: 26 jan. 2005.

LUBER, R. F. *Partial hospitalization: a current perspective*. New York: Plenum Press, 1979.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARKOVÀ, I.; FOPPA, K. *The dynamics of dialogue*. London: Harvester Wheatsheaf, 1990.

MATUSOV, E. et al. Culture has no internal territory: culture as dialogue. In: VALSINER, J.; ROSA, A. (Org.). *Cambridge handbook of sociocultural psychology* Cambridge: Cambridge University Press, 2007, p.460-483.

MELO, G. S. *Diálogos com profissionais do ensino especial: o contexto histórico-cultural e suas repercussões na prática educacional do Distrito Federal*. 2003,133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

MEY, G. Qualitative research and the analysis of processes. Considerations towards a qualitative developmental psychology. In: FORUM OF QUALITATIVE RESEARCH 1(2), 1-18. Anais eletrônico. Disponível em:< <http://> em: 25 jan. 2005.

PONTECORVO, C. AJELLO, A. M.; ZUCHEMAGLIO, C. (Org.). *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIBEIRO, J. *Significações na escola inclusiva: um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar*. 2006. 220p. Tese. (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

SACKS, O. *Um antropólogo em marte: sete histórias paradoxais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

SANTOS, P. F. *Hospital e escola: a construção do conhecimento sobre a criança deficiente*. 2000. 200 f. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS P. F.; ROSA, A.; BARBATO, S. Dialogues and identity: Adults with cerebral palsy construction of meanings in narratives. In: ISCAR CONFERENCE, San Diego. Anais. Califórnia: USDC, 2008.

Anotações

Anotações

Anotações

ISBN 978-85-230-1259-5



9 788523 012595

