



## Simpósio Temático 2 – Psicopedagogia e Educação Especial

### Sumário<sup>1</sup>

#### **Estudo de caso Psicopedagógico**

Mayara Mayer - Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia ..... 697

#### **A contação de histórias sobre o olhar da psicologia do discurso aliada à proposta construtivista**

Valéria Silva - Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia ..... 712

#### **A mediação docente: o vínculo necessário para aprendizagens e superação de dificuldades**

Sônia Ferreira de Jesús - Maria Irene Miranda - Universidade Federal de Uberlândia ..... 723

#### **Compreendendo o TDAH: uma pesquisa em construção**

Carolina Alvim Scarabucci de Oliveira - Prefeitura Municipal de Uberlândia - Maria Irene Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia ..... 735

#### **Os desafios da alfabetização de alunos com NEE: a psicopedagogia como alternativa para superação dos problemas enfrentados**

Mariana de Lima Alves Hathenher - Maria Irene Miranda – UFU ..... 751

#### **A aprendizagem e seus desafios nos primeiros anos de escolarização**

Alba Aparecida Ribeiro Silva Gomes - Maria Irene Miranda – UFU ..... 761

#### **O Papel do psicopedagogo na prevenção, intervenção e diagnóstico: dificuldades X transtornos de aprendizagem**

Priscila Mota Ferreira Baena – USCS ..... 770

#### **Atuação do Psicólogo no processo de inclusão escolar**

Letícia Silva Moura - Viviane Prado Buiatti - Universidade Federal de Uberlândia ..... 782

#### **A Psicologia Escolar e a adolescência encarcerada**

Klênio Antônio Sousa - Izabela Bonifácio - Brenda Cristine Peixoto de Miranda - ESEBA-UFU ..... 798

#### **Você, o mundo e eu: uma tríade mediando a formação da identidade e autonomia**

Alaurinda Cristiani de C. Barros - Cláudia Cristina X. Teixeira - Maria Abadia F. de Almeida  
Prefeitura Municipal de Uberlândia ..... 808

#### **Educação Especial e Inclusão: desafios na atualidade**

Andréia Demétrio Jorge Moraes - UEMG/Unidade Ituiutaba ..... 818

#### **Plantão Especial: uma nova forma de apoio aos alunos com queixas de aprendizagem**

Klênio Antônio Sousa - Izabela Bonifácio - Brenda Cristine Peixoto de Miranda - ESEBA-UFU ..... 829

#### **A aprendizagem significativa para o aluno no cotidiano escolar**

Sandra Gramilich Pedroso - Universidade Federal de Uberlândia ..... 839

<sup>1</sup> A revisão das normas técnicas e da língua portuguesa, bem como da formatação de cada um dos trabalhos destes Anais, foi de responsabilidade dos próprios autores.



**Somos Todos Iguais nas Próprias Diferenças: educação emocional na escola**

Tania Rezende Silvestre Cunha - Kimberlli Silva Ferreira de Moraes - Waléria Cristini Pedrosa - UEMG-  
unidade Ituiutaba ..... 851

**Averiguando as percepções dos educadores de uma escola municipal em Ituiutaba/ MG em relação ao  
bullying**

Tania Rezende Silvestre Cunha - Laura Almeida Diniz - UEMG- unidade Ituiutaba ..... 863

**Biblioteca Pública Universitária Federal e Tecnologia: possibilidade educativa inclusiva**

Valéria Resende Teixeira - Universidade Federal de Uberlândia ..... 876

**Psicomotricidade: o ato de brincar como possibilidades de aprendizagem para crianças com deficiência**

Marília das Graças Nascimento Maruyama - Prefeitura Municipal de Uberlândia ..... 890

**Formação docente e educação inclusiva: políticas públicas e o atendimento educacional especializado**

Viviane Prado Buiatti - Universidade Federal de Uberlândia - Vilma Aparecida Souza - UFU – Pontal -  
Fernanda Duarte Araújo - UFU – Pontal ..... 901

**Elaboração e organização de recursos pedagógicos para alunos com deficiência e transtorno global do  
desenvolvimento**

Olívia Tannús Gonçalves - Priscila Moreira Corrêa - ESEBA UFU ..... 913

**Enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação**

Quacira Quirino Miranda - Universidade Federal de Uberlândia ..... 926

**Libras(L1) como recurso colaborador no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdos**

Márcia Dias Lima - Marisa Dias Lima - Lázara Cristina da Silva – UFU ..... 942

**Acessibilidade atitudinal: a vivência como instrumento de sensibilização**

Marieles da Silveira - Edilene Alexandra Leal Soares – UFTM ..... 955

**Inclusão escolar na educação infantil: em busca de um ensino de qualidade**

Thaiza Vieira Pacheco - Daniella Salviana Faria - Arlete Bertoldo Miranda – UFU ..... 968

**Possibilidades de aprendizagem da criança com deficiência intelectual na infância: diálogo com as  
múltiplas linguagens**

Bruna Lorena Barbosa Moraes - ESEBA UFU - Camila Turati Pessoa ..... 980

**O projeto político pedagógico e o atendimento aos alunos com altas habilidades e superdotação**

Flávia Junqueira da Silva – UFU ..... 993

**A inclusão e suas práticas pedagógicas na educação infantil: um trabalho para todos em sala de aula**

Priscila Gervásio Teixeira - ESEBA – UFU - Sherlei Raquel Dias – UFU ..... 1005

**Coordenadores e ou supervisores pedagógicos-Ação psicopedagógica junto aos professores de salas  
inclusivas em escolas regulares**

Ana Abadia dos Santos Mendonça – IFTM ..... 1018



---

<b>As repercussões da inclusão de um estudante com autismo no contexto da escola regular e classe comum: A idealização do movimento pedagógico específico</b>	
Noemi Mendes Alves Lemes - Universidade Federal de Uberlândia .....	1030
<b>Educação especial e inclusão: desafios na atualidade</b>	
Andréia Demétrio Jorge Moraes – UEMG .....	1041
<b>Avaliação e inclusão escolar: o caso de alunos com baixa visão</b>	
Adriana N. Santos - Universidade Federal de Uberlândia - André Luiz Sabino - ESEBA/UFU .....	1051
<b>Altas habilidades/superdotação: desconstruindo mitos e ideias errôneas</b>	
Ludmila Ferreira Tristão Garcia - Prefeitura Municipal de Uberlândia .....	1066
<b>O AEE na percepção de pais e professores: algumas reflexões</b>	
Fátima Imaculada dos S. Ramos - Ana Cláudia J. P de Medeiros - Luciana Guimarães - Secretaria Municipal de Educação – PMU .....	1082
<b>A formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado</b>	
Letícia de Sousa Leite - Lúrian Kézia L. Guimarães - Raquel Bernardes – UFU .....	1094
<b>Material didático em Libras: relato de uma prática da disciplina Libras no curso de Pedagogia</b>	
Mara Rúbia P. de Almeida - Universidade Federal de Uberlândia .....	1110
<b>Atendimento Educacional Especializado: construindo materiais didáticos em Libras para alunos surdos</b>	
Marisa Dias Lima - Márcia Dias Lima - Lázara Cristina da Silva - Universidade Federal de Uberlândia ...	1122
<b>Políticas públicas de inclusão educacional e de educação especial: contribuições e desafios à realidade escolar</b>	
Rochele Karine M. Garibaldi - UFU - ESEBA - Lázara Cristina da Silva – UFU .....	1136
<b>Trajetória da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva na Rede Municipal de Uberlândia</b>	
Marta Emidio P. Oliveira - Prefeitura Municipal de Uberlândia - Márcia A. B. Pacheco - Prefeitura Municipal de Uberlândia .....	1151
<b>Medição da inteligência, educação inclusiva e heterogeneidade das salas de aula: breves reflexões</b>	
Ana Beatriz dos Santos Carvalho - Prefeitura Municipal de Uberlândia .....	1163
<b>Impacto da avaliação dinâmica na compreensão de leitura de alunos de 1o ao 5o ano atendidos pelo AEE na rede municipal de ensino de Uberlândia: um projeto de pesquisa</b>	
Ana Beatriz dos Santos Carvalho - Prefeitura Municipal de Uberlândia .....	1177



## ESTUDO DE CASO PSICOPEDAGÓGICO

Mayara Mayer  
Universidade Federal de Uberlândia  
mayara.mayer.mm@gmail.com

Profa. Dra. Maria Irene Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia  
mirenemufu@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho consiste de um estudo de caso psicopedagógico desenvolvido por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O estudo de caso psicopedagógico significa uma investigação acerca de uma queixa de aprendizagem apresentada pelo sujeito, pelos pais ou pela escola, partindo de um problema ou de uma situação, para a qual não há resposta imediata. A pesquisa psicopedagógica busca identificar como o sujeito organiza seu pensamento para aprender, o que respalda a proposição de procedimentos didático-pedagógicos mais pertinentes, ressaltando que qualquer pessoa é capaz de aprender, à medida que interage no mundo. Este estudo de caso psicopedagógico foi desenvolvido com uma pré-adolescente diagnosticada com DPAC (Distúrbio do Processamento Auditivo Central). O diagnóstico e a intervenção psicopedagógica possibilitaram conhecer e atender o sujeito de acordo com suas demandas e características biopsicossociais, tendo como finalidade contribuir para o êxito de sua aprendizagem; e assim, favorecer sua inclusão no contexto escolar e social.

### 1 IDENTIFICAÇÃO

O sujeito deste estudo de caso é do sexo feminino, com idade de 13 (treze) anos e 4 (quatro) meses, que chamaremos pelo nome fictício Maria. Atualmente frequenta o 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola Municipal, localizada na cidade de Uberlândia-MG; onde recebe acompanhamento no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não teve repetência em nenhuma disciplina nos anos anteriores, foi alfabetizada no 3º ano do Ensino Fundamental.

Maria foi diagnosticada em Julho de 2014 com o Distúrbio do Processamento Auditivo Central (DPAC), vale ressaltar que o DPAC não consiste em uma perda auditiva, mas sim em um distúrbio no processamento das informações captadas pelas vias auditivas, portanto sua audição não apresenta irregularidades, mas há dificuldades de processamento e interpretação das mensagens recebidas. Queixas são levantadas pela mãe, que nos aponta que Maria possui dificuldades de interpretação de texto e vocabulário restrito, devido ao DPAC.



Após encaminhamento de uma psicóloga da Universidade Federal de Uberlândia, Maria passou por atendimento psicopedagógico, em um período de 18 meses, apresentando baixo resultado, pois, segundo a mãe, a psicopedagoga diagnosticou Maria com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A literatura indica que não raramente os casos de DPAC são confundidos com TDAH, devido a dispersão que caracteriza o quadro.

Além do atendimento psicopedagógico, durante 15 meses Maria foi acompanhada por fonoaudióloga, devido o diagnóstico de DPAC. Após esse período recebeu alta, no entanto deveria fazer a reavaliação com a fonoaudióloga. A mãe relata que durante o acompanhamento houve melhora significativa, mas que depois de 1 ano sem os atendimentos, percebe que Maria apresentou regressão, por exemplo, durante os acompanhamentos ela conseguia transmitir recados e atualmente tem dificuldade de realizar este tipo de tarefa.

## 2 JUSTIFICATIVA

A queixa em relação ao nosso sujeito partiu da própria família, pois Maria já havia sido diagnosticada com déficit de atenção por uma psicopedagoga e apesar do acompanhamento psicopedagógico continuava apresentando dificuldades de aprendizagem. Assim foi realizada uma nova investigação com uma fonoaudióloga que resultou no diagnóstico do DPAC.

Como foi dito anteriormente, o DPAC é um transtorno funcional da audição que consiste na dificuldade em analisar, interpretar e utilizar as informações sonoras recebidas por meio da audição. O paciente com DPAC não tem deficiência no aparelho auditivo, mas sim na região do cérebro que é responsável por fazer a leitura dos sons captados.

O referido distúrbio influencia a capacidade de aprender, como a alfabetização, a escrita, a interpretação de textos e compreensão dos enunciados dos problemas. Canto e Silveira (2003) apresentam alguns sintomas do DPAC que interferem na aprendizagem do sujeito:

(...) dificuldade na aprendizagem da leitura e escrita; dificuldade em compreender o que lê; problemas de linguagem; distração; dificuldade em prestar atenção aos sons; necessidade de ser chamado várias vezes (“parece” não escutar); dificuldade em escutar e compreender a fala em ambiente ruidoso; dificuldade em entender palavras ou expressões com duplo sentido (por exemplo: piadas); dificuldade em acompanhar uma



conversa com muitas pessoas falando ao mesmo tempo; dificuldade ao dar um recado ou contar uma estória; problemas de memória (para nomes, números, etc.); inabilidades para matemática ou estudos sociais, tempo de resposta lentificada/ retardada (hum?, o quê?). (CANTO; SILVEIRA, 2003, p. 67)

Por meio de algumas atividades da avaliação psicopedagógica pode-se perceber que Maria realmente possui dificuldade para a interpretação de textos, enunciados, como mencionado pela mãe, também se distrai durante as tarefas, não compreende figuras de linguagem como metáforas e expressões de duplo sentido, dificuldade em disciplinas que envolvem muita leitura e interpretação de fatos como história, entre outras.

Mediante a descrição da queixa, a qual se constitui na problematização do estudo de caso psicopedagógico, este estudo tem como objetivo contribuir para sanar as dificuldades procedentes do DPAC, desenvolvendo uma intervenção psicopedagógica que promova a aprendizagem.

### **3 PROCESSO DE DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO**

#### **3.1 O que é diagnóstico?**

O Diagnóstico Psicopedagógico é um processo investigativo por meio do qual torna-se possível conhecer o sujeito e interpretar a sua modalidade de aprendizagem. Segundo Miranda (2011) o processo de diagnóstico busca “encontrar no sujeito as suas potencialidades, as condições que validam as suas possibilidades de construir novas concepções” (p. 26). Através do processo de diagnóstico será possível planejar a intervenção psicopedagógica, logo realizar o diagnóstico é um momento extremamente importante para obter um resultado positivo, pois serão identificadas as necessidades do sujeito a serem trabalhadas.

O processo de diagnóstico investiga as causas, origens, particularidades e razão da queixa apresentada pela família, escola ou pelo próprio sujeito. Para realizar o diagnóstico e traçar uma intervenção deve-se utilizar de instrumentos próprios para esse fim.



### 3.2 Objetivos do diagnóstico

O objetivo do diagnóstico psicopedagógico é coletar as informações necessárias afim de compreender quais os mecanismos utilizados pelo sujeito para aprender e o que está dificultando sua aprendizagem.

Entende-se que

Não existe uma causa, nem situações determinantes do problema de aprendizagem. Não nos concentramos nem no orgânico, nem nos quadros psiquiátricos, nem nas etapas de evolução psicosexual, nem na estrutura da inteligência. O que tentamos encontrar é a relação particular do sujeito com o conhecimento e o significado do aprender. (FERNÁNDEZ, 2001, p. 39)

O processo de diagnóstico permite levantar hipóteses com base em conhecimentos teóricos, encontrar recursos para sanar as dificuldades encontradas e traçar os métodos para a intervenção psicopedagógica.

### 3.3 Instrumentos do diagnóstico

O estudo foi realizado por meio dos seguintes instrumentos de coleta de dados:

- Entrevista inicial com a mãe do sujeito: este instrumento busca conhecer o sujeito e a queixa de aprendizagem, permitindo traçar as etapas e instrumentos do diagnóstico.
- Entrevista com o sujeito: nesta entrevista procura-se conhecer o sujeito, as suas potencialidades e dificuldades. É importante contemplar durante a entrevista aspectos da sua vida cotidiana, dos meios em que vive, como família, escola, amigos.
- Teste de competência de leitura silenciosa de palavras e pseudopalavras (TCLPP): é um instrumento que avalia a competência de leitura silenciosa de palavras isoladas e auxilia em diagnóstico de distúrbios de aquisição de leitura.
- Gosto, não gosto: consiste na representação de coisas que o sujeito gosta e o que ele não gosta, pode-se pedir que desenhe ou recorte de revistas imagens



que retratem o que gosta e o que não gosta. Através desta atividade podemos conhecer aspectos da personalidade e subjetividade do sujeito.

- Teste desiderativo: esta técnica é composta de perguntas, sendo algumas de escolhas e algumas de rejeições. Após cada escolha ou cada rejeição solicita-se a justificativa para a resposta, esta dinâmica permitirá perceber a personalidade do indivíduo.
- Par educativo: é um teste projetivo sobre a relação de quem ensina com quem aprende, o desenho pode revelar sobre a subjetividade do sujeito, observando ainda sua rede de vínculos.
- Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem (EOCA): para esta técnica são necessários materiais variados, como papel sulfite branco e colorido, canetinhas, lápis de colorir e de escrever, borracha, tesoura, cola, revistas, giz de cera, massinha, etc. É solicitado ao sujeito que utilize o material disponível para representar algo que ele aprendeu, qualquer coisa que lhe foi ensinado e ele aprendeu. Assim torna-se possível compreender a postura do sujeito em relação ao aprender, tratando de aspectos sobre a sua aprendizagem escolar.
- Situações problemas: quando o sujeito é desafiado a resolver um problema operatório podemos observar seu vínculo com o conhecimento e desenvolver uma análise do seu aspecto cognitivo.
- Produção de texto: através da produção do texto é possível analisar a escrita do sujeito, conhecendo suas noções em relação ao sistema de escrita.
- Provas Piagetinas: Estas provas permitem desvendar como a criança organiza suas ideias para aprender, os níveis de desenvolvimento da Inteligência, portanto é necessário conhecer a teoria de Piaget sobre esse processo.
- Jogos: Os jogos revelavam como a criança procura solucionar problemas, raciocina e chega aos resultados. Neste caso foram utilizados os jogos Torre de Hanói, quatro cores, e as quatro operações<sup>1</sup>.
- Análise dos materiais escolares: aspecto revelador de característica do sujeito, se é cuidadoso, perfeccionista, organizado ou desorganizado, etc.





---

<sup>1</sup>O jogo Torre de Hanói possui três estacas e tem o objetivo de mover todos os discos que estão na estaca da esquerda para a estaca da direita, porém só pode mover um disco de cada vez, sendo que um disco maior nunca pode ficar em cima de um menor. O jogo quatro cores é um quebra-cabeça em que há três formatos de peças e quatro cores diferentes que preenchem um tabuleiro quadrado, porém ao preencher o tabuleiro não pode deixar que as cores se encontrem em nenhuma de suas extremidades. E o jogo das quatro operações é jogado entres duas pessoas, o tabuleiro possui de cada lado casas com números de 1 a 12, o jogador joga dois dados e com os números do dado tem que resolver uma adição, subtração, divisão ou multiplicação, de forma que preencha todas as casas com os resultados das operações.

- Ditado: tem como objetivo verificar o nível de escrita, os conflitos encontrados, as hipóteses da criança. Não se deve priorizar os erros ou acertos, mas observar como a criança realiza a atividade, o que ela fala ou demonstra no decorrer do ditado.
- Conversa informal: proporciona um ambiente mais descontraído com o sujeito, o que pode gerar muitas informações importantes que devem ser registradas para contribuir na análise e compreensão do caso.

Mesmo considerando a importância de interlocução com a escola, não foi possível realizar entrevistas com o(s) professor(es), devido ao período do ano em que foi realizado o estudo. Procuramos a instituição, mas como estava no fim do ano letivo alegaram não poder nos atender, pois estavam fechando notas, elaborando provas de recuperação e auxiliando os alunos. Ressaltamos que o diagnóstico psicopedagógico envolve a família, a escola e o sujeito, pois o sujeito não é o único envolvido na aprendizagem, precisamos saber como a escola trabalha com este aluno, quais são os métodos utilizados pelos professores, visto que influenciam na aprendizagem. No entanto, infelizmente, nem sempre o contato com a instituição é possível, o que limita a intervenção, mas não inviabiliza uma ação junto ao sujeito.



### 3.4 Desenvolvimento do diagnóstico

O diagnóstico ocorreu com atendimentos de 1 (uma) hora em 2 (dois) dias na semana, na Universidade Federal de Uberlândia- UFU, realizado pela aluna bolsista. No primeiro momento procuramos conhecer suas queixas em relação a aprendizagem, seus interesses, sua relação com a escola, com professores, seus gostos etc. Foram buscadas atividades que iriam agradá-la e nos revelariam dados importantes, pois pensamos que se fôssemos diretamente na queixa, talvez Maria ficasse constrangida. No segundo momento com base na queixa apresentada, de dificuldade de interpretação de textos, utilizamos de instrumentos específicos de leitura, interpretação e produção de texto, para identificar as potencialidades e os conflitos.

Dessa forma, o primeiro instrumento aplicado foi a entrevista inicial com a mãe, a qual demonstrou preocupação e apoio; desde que percebeu a dificuldade da filha sempre a acompanhou e estimulou. Foi nesta entrevista que a mãe informou sobre o diagnóstico do DPAC, os acompanhamentos na fonoaudiologia, psicopedagogia e atendimento educacional especializado. E também apresentou a queixa de dificuldade de interpretação de texto e o vocabulário restrito. A mãe diz ainda perceber que a autoestima da filha era razoável. Atualmente apresenta significativa melhora, segundo relatos da própria mãe, pois antes questionava constantemente sobre suas dificuldades, como: “Porque só eu sou burra?”. A mãe disse que observou uma relevante melhora, depois que Maria começou a namorar. Contou que a filha tem medo de escuro, acredita ser por um episódio que se deu quando a mesma ainda era criança e foi “trancada” num quarto, quando seu tio em estado alcoolizado abordou alguns familiares em tom de briga. Até que o mesmo fosse contido, a mãe de Maria “trancou” no quarto.

Após o contato com a mãe, nos reunimos com Maria em outro dia; no primeiro momento mantivemos uma conversa informal, quando relatou não gostar da escola em que estuda atualmente, pois ficou em uma sala que, segundo ela, estão alunos que não gostam de estudar, são repetentes e os professores não gostam de lecionar naquela sala.

Falou também sobre seus avós, que atualmente são divorciados, que apresentavam um relacionamento conflituoso, de brigas, o motivo das brigas era o tio usuário de drogas. Maria mora com a mãe, o avô e a namorada do avô. Em seu relato nos contou sobre seu



namoro que tem 4 meses de duração. Disse também fazer aulas de piano e de luta marcial (MuayThai),e que gosta muito.

O próximo instrumento aplicado neste dia foi o gosto, não gosto. Neste Maria utilizou- se de recortes feitos de revistas, aplicando-os em uma folha de papel A4 para o título “Gosta” e outra com o título de “Não gosta”. Na folha com o título de “Gosta” imagens de alguns cantores, de maquiagem e novela estiveram presentes, a exemplo, MC Gui, Lucas Lucco, recorte da imagem da novela Carrossel, assim como da série Pretty Little Liars, da cantora Anitta e Thor. Na folha com o título de “Não Gosto” foi colado imagens de Justin Bieber, do Flash e Batman. Durante a realização do instrumento,disse gostar de leitura, apresentando o nome de uma obra que está lendo, trata- se do livro “Eu sobrevivi ao Holocausto”, de Nanette Blitz Koning, relatou também gostar de filmes e séries e que pretende cursar Medicina Veterinária.

Em outro dia foi aplicado o Teste Desiderativo. Quando questionada sobre o que queria ser se não pudesse ser humana respondeu que gostaria de ser um cachorro ou gato, assim não precisaria estudar e poderia fazer o que bem entendesse. Depois eliminando a resposta de ser um animal disse que gostaria de ser uma planta, mas não apresentou justificativa, eliminando a possibilidade de ser uma planta disse querer ser uma casa para ser o lar da família, com a resposta de ser uma construção eliminada disse que seria uma borracha para apagar todas as coisas de errado e por fim de ser um lápis para reconstruir tudo que julga ser errado no mundo. E quando questionada sobre o que não queria ser se não pudesse ser uma humana respondeu que não seria um chão, para não ser pisada e não ficar abaixo de tudo.

No mesmo dia foi aplicado outro instrumento, o Par Educativo, Maria mostrou-se disposta a realizar a atividade e não apresentou dificuldade. Após o comando ela disse “vou desenhar uma professora ensinando, ai vou desenhar a lousa”; e começou a desenhar. Disse que iria desenhar de palitinho porque achava mais fácil, algumas vezes apagou e o refez, acreditando estar feio. Desenhou a professora a frente do quadro e atrás da sua mesa em pé e a aluna sentada em sua carteira. Quando pedido para falar sobre o desenho respondeu: “uma professora dando aula para a aluna”. E em sequência escreveu “Eu desenhei uma professora ensinando a aluna”.

No próximo dia de atendimento foi aplicado a EOCA, foram expostos vários materiais, como folhas sulfite brancas e coloridas, tesoura, cola, lápis de escrever e de



colorir, canetinhas, giz de cera etc. Neste instrumento Maria mostrou insegurança e dúvida ao realizar o que foi pedido, verbalizou por muitas vezes “o que eu aprendi” “difícil né” e depois decidiu escrever:

“Eu aprendi lavar os pratos.  
Aprendi coisas novas na escola  
Aprendi que horário dos meus amigos ir embora para casa deles é 22:00  
Aprendi a tocar uma música no piano.  
Eu aprendi a cumprir os horários que minha mãe pede”.

Foi aplicado também neste dia a entrevista com o sujeito, finalizando o primeiro momento do diagnóstico. Na entrevista ela confirmou algumas informações que a mãe já havia nos falado na entrevista inicial.

Sobre a família disse com quem mora, que se relaciona bem com todos da sua casa, as vezes briga um pouco com a mãe mas logo estão bem, que sempre saem pra passear no parque ou no shopping. Diz que as pessoas responsáveis por ela são a mãe, o avô e a avó materna, e sempre que precisa comprar algo recorre a mãe. Quando precisa conversar, pedir opinião ou compartilhar algo fala com a mãe ou com a professora do AEE. A única pessoa que ela diz não gostar é da sua madrasta, porque ela briga muito.

Sobre os amigos citou aqueles com os quais está sempre junta, seus melhores amigos e que ficam na casa um do outro, vão à praça, ao shopping, nadam em sua casa. Falou também sobre seu namorado, que ficam na casa dela ou vão passear no shopping.

Sobre a escola disse que gosta de estudar as matérias legais, que nas disciplinas de história e geografia tira notas ruins, considera que são difíceis de entender, então não se identifica com as mesmas, mas afirma ter facilidade em matemática. Prefere os professores de história, matemática e a de ciências porque eles ajudam muito, lhe explicam as matérias. E não gosta da professora de geografia porque tirava nota baixa e a professora ficava reclamando. Estuda para as avaliações e recebe ajuda da mãe, mas na hora da prova diz que fica muito nervosa e “dá um branco”. Não tem muitos amigos na escola porque eles ficam de grupinhos, tem apenas uma amiga.

Sobre o lazer disse que gosta de passear no shopping, parque, lugar que tem comida, de ir na casa da avó e do pai, mas que tem horário estabelecido pela mãe para voltar pra casa. O plano para o futuro é fazer veterinária e com os atendimentos psicopedagógicos pretende divertir e aprender.



Para finalizar a entrevista foi pedido para citar algo que lhe causa alegria, tristeza, raiva e medo, as respostas foram respectivamente passear e não ter aula, perder a cachorra, a mãe brigar com ela, entrar no banheiro sozinha de noite e escuro.

Partindo para um segundo momento do diagnóstico, como dito, aplicamos instrumentos relacionados diretamente com a leitura, interpretação e escrita de textos.

Foi analisado o material escolar e percebemos que Maria utiliza um caderno de 10 matérias muito bem organizado e limpo. Apresentou ter muito cuidado com o material, não tem desenhos e “rabiscos”, não há folhas amassadas. O material apresenta estar completo, Maria anota esquemas que os professores passam no quadro, as atividades para serem feitas e quando realizadas coloca um “OK” em outra cor, e tem os vistos dos professores nas atividades realizadas. Em alguns dias anota frases no caderno, disse que são frases que estão na agenda e das quais gosta. Sua letra é pequena e legível e sempre que vai estudar o material é consultado.

Foi pedido para que escolhesse um trecho do livro que está lendo, “Eu sobrevivi ao Holocausto”, para uma conversa posterior, Maria explicou sem dificuldade do que se tratava o trecho e a história.

Foram aplicadas situações problemas em que Maria apresentou muita dificuldade na interpretação das questões, para três situações apresentou uma resposta e em outra, após dez minutos tentando entender a questão, desistiu. As respostas que apresentou não estavam corretas, mas tinham uma lógica de raciocínio, ou seja, não eram hipóteses aleatórias. Outro instrumento aplicado neste dia foi o TCLPP, neste teste são calculadas quantas palavras o sujeito lê por minuto, conforme uma escala por faixa etária. O esperado na idade de Maria é de 135 a 145 palavras por minuto e ela leu 85 palavras, o que corresponde a uma criança de 8 a 9 anos. Durante a leitura perguntou o significado de algumas palavras como lebre, hábeis, honraria fúnebres, sepultados. No momento de responder as perguntas de interpretação teve dificuldade e voltou no texto por várias vezes, colocava uma resposta e depois mudava, necessitando de mais tempo para realização da atividade.

No próximo dia de atendimento foi proposta uma produção de texto em que Maria e a bolsista discutiram e determinaram o tema: vida de adolescente. Antes de começar a escrita houve uma conversa em torno do tema e Maria apontou alguns tópicos que iriam constar no texto, como gravidez, bebidas alcoólicas, drogas e namoro na



adolescência. Demonstrou dificuldade para iniciar a redação, escreveu e apagou várias vezes, necessitou de uma hora e meia para produzir a redação de 26 linhas.

No atendimento seguinte foi realizado o ditado, em que mostrou confiança e atenção, não revelou dificuldade no decorrer da atividade, porém, escreveu as palavras sem acentuá-las e quando acabou, retornou e conferiu cada palavra acentuando-as, da seguinte forma: guardanápo, inháme e tamaríndo. Para fazer as acentuações tentou utilizar o método das sílabas mais fortes ou sílabas tônicas. Fizemos também o jogo das quatro cores em que se concentrou muito, sem dispersões, quando não conseguia concluir o jogo, desmontava tudo e começava novamente. Ela já conhecia o jogo da Torre de Hanói, também realizado neste dia, e o executou rapidamente, sem recomeçar, quando não conseguia movimentar a peça para onde queria apenas alterava algumas peças e continuava o jogo.

Em outro dia fizemos o jogo das quatro operações no qual demonstrou facilidade no raciocínio matemático para realizar contas e enquanto jogava, as vezes, conversava sobre outros assuntos.

As Provas Piagetianas foram realizadas em diversos dias, Maria não demonstrou muito interesse e respondeu as perguntas com rapidez, com exceção a prova de intercessão de conjuntos que quando perguntada sobre o porquê as peças foram organizadas daquela maneira, de forma que os círculos vermelhos estavam de um lado, os quadrados azuis de outro lado e os círculos azuis na intersecção, ela não soube estabelecer uma relação entre as peças. Nas provas de conservação de líquidos, superfície, matéria, conjunto, comprimento e peso afirmou: “não importa a forma”, “não importa como organizou” “é a mesma coisa de antes você só mudou o jeito/forma” “é a água que tinha no outro copo, só que esse copo é mais largo” “é o mesmo tanto de massinha”. Ao realizar a prova de seriação ela colocou todos os palitos misturados na mesa, um do lado do outro, e do outro lado organizou na ordem crescente. Na prova de inclusão de classes no início, quando perguntada sobre a quantidade de margaridas ou flores foi respondido que tinha mais margaridas, depois foi pedido para fazer um buquê de margaridas em que reuniu todas as margaridas e quando solicitado para fazer um buquê de flores ela manifestou “ah espera, todas são flores. As rosas são flores também”. E na prova de mudança de critérios os blocos foram organizados primeiro pelas cores (vermelho/azul/amarelo), pelas formas geométricas (círculo/quadrado/triângulo/retângulo) e por último pelo tamanho (grande/pequeno/médio). Não utilizou como critério de organização a espessura das peças (grosso/fino) e não



estabeleceu relações entre as peças utilizando mais de um critério, por exemplo, cores e formas em um mesmo grupo, como quadrados vermelhos, triângulos azuis etc.

Em muitas atividades como produção de texto, ditado, alguns jogos, ou quando não estava conseguindo realizar o proposto, começava a conversar sobre outros assuntos, sobre o seu cotidiano, tentando desviar a atenção da atividade. Nos últimos dias de realização do diagnóstico contou que rompeu o namoro, pois o menino “estava estranho”, e disse também que começou a fazer aulas de hipismo, mostrou-se muito entusiasmada e que na terceira aula havia aprendido a prova dos Três Tambores.

Mediante essa riqueza e complexidade de dados, chegou o momento de desvendá-los, atribuir-lhes um significado para compreender nosso sujeito em processo de aprendizagem, e assim, mediar a construção de novos conhecimentos.

### **3.5 Análise do diagnóstico**

Por meio de atividades e observação podemos afirmar que Maria apresenta muitas características do quadro de DPAC, as quais de acordo com Canto e Silveira (2003) interferem na aprendizagem: necessidade de que se repita as informações ou instruções, durante os atendimentos várias vezes solicitava que repetisse o que era para fazer, ou então perguntava para confirmar se havia entendido; falta de compreensão de afirmativas com duplo sentido; desvio da atenção. Em atividades que envolviam leitura, interpretação e produção de texto Maria demonstrou maiores dificuldades necessitando intervenção e de mais tempo para realizá-las. Segundo a mãe, durante a anamnese, a filha tem dificuldade de memorizar e transmitir recados simples.

Como agravante Maria revelou por meio do par educativo certo distanciamento da professora, enquanto o aluno com DPAC necessita de explicações específicas, uma atenção maior. Isso se confirma na em sua fala quando diz gostar mais dos professores que a ajudam, pois consegue compreender melhor o conteúdo que está sendo transmitido. Segundo Smolka e Goés (1995, p.9) a relação professor e aluno é fundamental para aprendizagem, “é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro”. Na mesma direção, Fernández (1991, p.52) também afirma que esta relação é importante, pois segundo a autora para aprender é preciso dois personagens, um que ensina e um que aprende, no entanto é



necessário um vínculo entre os sujeitos, “não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar”.

A relação com a mãe é um aspecto positivo, tanto que na EOCA Maria afirma não aprender somente na escola, mas também com a família. Por vários momentos a mãe aparece como referência de apoio. A família tem importante papel para o sucesso na aprendizagem. Para Visca(2013) é na família que a criança aprende sobre valores e princípios, o vínculo que tem com a sua família irá influenciar na aprendizagem, na forma de adquirir conhecimentos e hierarquizar os conteúdos, então a criança irá priorizar o que sua família valoriza. Para Munhoz (2004),

É observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a articulação do conhecimento e o acesso a aprendizagem, visto que como cada membro familiar tem uma forma própria de aprender e operar ao construir o próprio conhecimento, ou seja, uma modalidade de aprendizagem que o permite se aproximar do desconhecido, para agregá-lo ao saber.” (MUNHOZ, 2004, p. 180)

Em relação ao raciocínio lógico matemático, Maria apresenta características do pensamento formal, embora tenha dificuldades de interpretação. Para Inhelder e Piaget(1976) o pensamento operacional formal pode lidar com o possível e com o real,

(...) num estado de equilíbrio físico, só o real é eficiente, enquanto que o possível permanece relativo ao espírito do físico que deduz esse real; num estado de equilíbrio mental, ao contrário, não são somente as operações realmente executadas que desempenham um papel na sucessão dos atos do pensamento, mas também o conjunto das operações possíveis, na medida em que orientam a pesquisa para o fechamento dedutivo, pois nesse caso é o sujeito que deduz e as operações possíveis fazem parte do mesmo sistema dedutivo que as operações reais realizadas por esse sujeito. (INHELDER; PIAGET, 1976, p. 199).

Também presente no pensamento operacional formal está o raciocínio hipotético-dedutivo isto é, nesta etapa do pensamento o sujeito tem a capacidade de raciocinar “sobre simples suposições, sem relação necessária com a realidade ou com as crenças do indivíduo, confiado apenas na necessidade de raciocinar.” (PIAGET 1958, p. 191)

Maria apresenta comportamento típico de adolescentes, namoro, entusiasmo com novas atividades, prazer em passear ao shopping, interesse por moda e maquiagens, aprecia cantores e atores famosos e acompanha série típica de adolescentes. É possível afirmar que com base nos dados que Maria não tem comprometimento ou déficit mental.





Por fim, a análise de dados não está concluída, apresentamos uma primeira leitura e inferência sobre as informações obtidas. Por outro lado não há intenção de fechar todas as possibilidades, mas sim compartilhar uma vertente de análise.

#### **4 PROCESSO DE INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA**

Com base na análise do diagnóstico planejamos a intervenção que consiste em uma interferência na aprendizagem e desenvolvimento do sujeito que apresenta um problema, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo e resolvê-lo. Dessa forma é feita a mediação da aprendizagem, favorecendo a relação do sujeito com o conhecimento.

A intervenção visa à desapareição do sintoma e de seus efeitos perversos, almeja favorecer o sucesso escolar e eliminar qualquer possibilidade de fracasso. Como um fator facilitador da aprendizagem, pretende ressaltar as capacidades do sujeito, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de suas potencialidades e eliminando obstáculos e dificuldades postas à aquisição do conhecimento, enfim, prepara para o aprender a aprender. (MIRANDA, 2011, p. 33)

Para a intervenção foram realizadas atividades de leitura, interpretação e produção de texto. Desenvolvemos propostas favoráveis a criatividade e autonomia de Maria, que em alguns momentos se mostrava insegura e sem iniciativa.

Foram direcionadas atividades para serem realizadas em casa, deixando que ela apresentasse a iniciativa de quando e como fazer; para tanto foi preciso conversar com a mãe, explicando que Maria deveria fazer a tarefa sozinha. Esclarecemos a mãe que todo o apoio oferecido a filha foi e continua sendo muito importante, mas é necessário deixá-la ter suas iniciativas, favorecendo o desenvolvimento de sua autonomia.

Lembrando a importância da escola no processo de aprendizagem é necessário fazer recomendações à escola, para que tenham uma postura de mediação ao trabalhar com a Maria. Algumas medidas favorecem a aprendizagem como nas aulas colocá-la nas primeiras carteiras, direcionar a ela as explicações, olhando diretamente para seu rosto, certificar de que ela realmente entendeu os comandos para realizar as atividades e no momento das avaliações disponibilizar de mais tempo para realização e se necessário fazer a leitura da prova.



Por fim, foi sugerido à mãe o encaminhamento de Maria para acompanhamento com fonoaudióloga, considerando a necessidade de intervenções específicas a reabilitação das habilidades auditivas, devido ao DPAC. Faz-se necessário, ainda, a continuidade do atendimento psicopedagógico, desenvolvendo uma ação articulada e interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

CANTO, C.R. de L.; SILVEIRA, S. M. B. da. **Alterações no Processamento Auditivo e as Dificuldades de Aprendizagem numa visão Psicopedagógica**. Tubarão: Virtus, v. 3, n. 1, p. 61-73, 2003.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

\_\_\_\_\_. **O saber em Jogo. A psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

INHELDER, B; PIAGET, J. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**. São Paulo: Pioneira, 1976.

MIRANDA, M. I. **Psicopedagogia**. Coleção Pedagogia a Distância UFU/UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. As contribuições da pesquisa de intervenção para o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Unicamp - Campinas, 2012. Anais...

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. **Educação e família em uma visão psicopedagógica sistêmica**. In: *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2004. P. 175-184

PIAGET, J. **Psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1958.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. (orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. São Paulo: Editora Papirus, 1995.

VISCA, Jorge. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua Interpretação**. Compiladora: Susana Rozenmacher. 4ª ed. Buenos Aires: Visca&Visca, 2013.



## A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS SOBRE O OLHAR DA PSICOLOGIA DO DISCURSO ALIADA À PROPOSTA CONSTRUTIVISTA

Valéria Silva<sup>1</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[valeriasilvaluiz@hotmail.com](mailto:valeriasilvaluiz@hotmail.com)

Orientadora: Maria Irene Miranda<sup>2</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[mirenemufu@gmail.com](mailto:mirenemufu@gmail.com)

### Resumo

O presente artigo tem por finalidade apresentar algumas considerações acerca das abordagens que envolvem a contação de histórias sobre o olhar da psicologia do discurso em sala de aula aliada à proposta construtivista. As considerações apresentadas estão intrinsecamente relacionadas a proposta de pesquisa em desenvolvimento, no PPGED/UFU, acerca do professor das séries iniciais que utiliza a contação de histórias como recurso didático. A pesquisa envolve questões que abarcam a psicologia do discurso à luz de uma proposta construtivista que concomitantemente dialoga com a prática da contação de histórias. O artigo focaliza o discurso e seu caráter interdisciplinar enquanto objeto de estudo e reflexões. Este texto apresenta um recorte a partir da revisão da literatura, especificamente pelos estudos teóricos percorridos por César Coll, Derek Edwards (1998) e Cleudemar Alves Fernandes (2005). Estes e outros aportes teóricos subsidiam a pesquisa em andamento e traz frutíferas contribuições para o campo educacional, bem como enriquece as discussões que promovem novos conhecimentos acerca do assunto.

**Palavras-chave:** Contação de histórias, psicologia do discurso, proposta construtivista.

### Introdução:

Este artigo faz parte de uma pesquisa em desenvolvimento no PPGED/UFU, aborda questões acerca do professor das séries iniciais que utiliza a contação de histórias como recurso didático. Tem por finalidade apresentar algumas considerações sobre as abordagens que abarcam a contação de histórias sobre o olhar da psicologia do discurso em sala de aula aliada à proposta construtivista.

O artigo focaliza o discurso e seu caráter interdisciplinar enquanto objeto de estudos e reflexões, traz discussões referente a psicologia do discurso à luz de uma proposta construtivista, que concomitantemente dialoga com a prática da contação de histórias. “Assim, parece que precisamos de teorias que forneçam instrumentos de análise e reflexão sobre a prática, sobre como se aprende e como se ensina; teorias que podem e devem enriquecer-se infinitamente com contribuições acerca do como influem, nessa

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia, Professora e Pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia- MG. Pós-graduada em Psicopedagogia, Docência na Diversidade para Educação Básica, Arte e Educação e Coordenação Pedagógica. Mestranda em Educação Pela Universidade Federal de Uberlândia.

<sup>2</sup> Professora Orientadora



aprendizagem e no ensino, as diferentes variáveis que interferem (...)” (COLL, et.al. 2003, p. 12).

### **Psicologia do discurso aliada à proposta construtivista**

No campo das pesquisas educacionais os temas que abordam as questões referentes ao discurso têm ganhado destaque. Ao pensarmos a educação em toda a sua dimensão: social, econômica, histórica ou cultural, há de se considerar como preponderante a ideia do discurso como instrumento sociocultural, conforme destaca Mercer (1998, p.14):

O discurso não é meramente a representação do pensamento na linguagem: é mais uma maneira social de pensar. Desta perspectiva sociocultural, a educação em sala de aula é um processo discursivo sócio-histórico na qual os resultados, do ponto de vista da aprendizagem, são determinados conjuntamente pelos esforços de professores e alunos. A contextualização contínua e cumulativa de eventos e a criação de um “conhecimento comum” através do discurso são, portanto, a própria essência da educação como processo psicológico e cultural. Além do mais, o discurso tem um *status* especial na educação porque um das metas declaradas da educação é o desenvolvimento da utilização efetiva da linguagem como um instrumento tanto psicológico como cultural.

Neste sentido o discurso é interpelado a todo o momento pelo sentido que lhe é atribuído, que se altera de acordo com o contexto a qual está inserido, as várias circunstâncias e as diversas finalidades, culminando na construção do conhecimento.

Quando se trata de alçar voos na busca de novos saberes, torna-se evidente trazer à tona as abordagens que encontram na pesquisa científica a capacidade de refletir, questionar e elucidar a realidade. Pelo seu caráter eminentemente sistemático e rigoroso, a pesquisa científica garante a certeza de estudos proficientes.

A pesquisa traz consigo uma carga de valores, conhecimentos, interesses e preferências do pesquisador: assim, a sua visão do mundo, os pontos de partida, os fundamentos para compreensão e explicação desse mundo irão influenciar a maneira como ele propõe suas pesquisas, ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa. (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.03).

Para revisão da literatura recorreu-se a pesquisa bibliográfica que abre caminhos para análises, exames, seleções e aproxima o pesquisador do assunto a ser investigado.

### **O discurso em sala de aula à luz das práticas construtivistas.**

As questões que envolvem o discurso englobam diversos contextos, sejam eles escolares ou extraescolares, bem como os mais variados cenários e instituições, todavia pela sua capacidade ímpar, o discurso em sala de aula encontra no cenário educacional, um



ambiente profícuo; a comunicação, as múltiplas falas, aos gestos e expressões, a imaginação e fantasia, ao estabelecimento de diálogos e argumentações dentre outros; neste contexto se manifestam as mais diversas formas de discurso com objetivos plurais.

As argumentações aqui apontadas se detêm às questões que envolvem o discurso em sala de aula e as atividades que podem ser propostas a partir das diferentes manifestações do mesmo, tendo como ponto de referência a psicologia do discurso que coaduna com as propostas construtivistas. Segundo Coll a perspectiva construtivista considera:

(...) que a aprendizagem é uma construção pessoal que o aluno realiza com a ajuda que recebe de outras pessoas. Essa construção, por meio da qual pode atribuir significado a um determinado, objeto de ensino, implica a contribuição da pessoa que aprende, seu interesse e disponibilidade, seus conhecimentos prévios e sua experiência. Em tudo isso desempenha um papel imprescindível a figura do outro mais experiente, que ajuda a detectar um conflito inicial entre o que se sabe e o que se deve saber, que contribui para que o aluno se sinta capaz e com vontade de resolvê-lo (...). (COLL, et.al. 2003, p.164-165).

Neste sentido entende-se que a predisposição dos professores e alunos sob a ótica da concepção construtivista se define pelas relações que ambos estabelecem e pela forma como se apresentam frente a estas construções; tanto para quem ensina como para quem aprende, tais relações almejam sempre a culminância às aprendizagens significativas.

Sendo assim o enfoque acerca da efetiva prática construtivista se concentra na capacidade de professores e alunos criarem uma atmosfera permeada por vínculos e interações motivados pela intencionalidade das ações e atividades diversas, isso as torna suscetíveis às abordagens da psicologia do discurso. “A psicologia do discurso focaliza os detalhes da fala e do texto e, especialmente, o modo como temas acerca de conhecimento e da realidade são construídos.” (EDWARDS, 1998, p.53).

As ações discursivas à luz da psicologia do discurso aliadas a perspectiva construtivista apresenta pré-requisitos que a consubstanciam, uma vez que elas estão calcadas nas inúmeras possibilidades que geram, ou seja, às características especiais do discurso que se evidenciam e torna explícito as interações, as parcerias, o processo de mediação, a interlocução ou ainda aquilo que está restrito e necessita ser redefinido, ou que precise ser negociado, dentre outros, as ações discursivas coadunam com a forma como os participantes vão se posicionar. Segundo Edwards (1998, p.48) “(...) os processos psicológicos como pensamentos, objetivos e planos são compreendidos, comunicados ou,



então, sentidos como importantes pelos participantes, como parte da prática e da responsabilidade de realizar a educação”.

Seja qual for o espaço e a forma de atuação do professor; tanto em sala de aula considerada em seu ambiente interno ou em outros contextos externos que abarcam a dimensão da construção destes discursos, seja utilizando os diferentes instrumentos que ele propicia, as inúmeras possibilidades que o discurso gera são sempre clarificadas.

Quando os professores alicerçam as práticas a partir do princípio da psicologia do discurso, as ações e atividades se apresentam em perfeita consonância entre teoria e prática, bem como a relevância dada aos aspectos empíricos, ou seja, a partir da atuação do professor e dos alunos a consolidação destas vivências e experiências se tornam singulares e essenciais à construção do discurso que abarca tanto os processos cognitivos, quanto as peculiaridades de cada um em seus aspectos psicológicos, sociais, culturais e históricos. Fernandes (2005, p.12-13) aponta que “o caráter de complexidade por nós assinalado decorre do fato de discurso implicar uma exterioridade à linguagem, ser apreendido no social e cuja compreensão coloca em evidencia aspectos ideológicos e históricos próprios à existência dos discursos nos diferentes contextos sociais”.

Nesta vertente a dimensão do discurso compreende a importância que deve ser dada as subjetividades, ao modo como cada um interpreta uma ação e concomitantemente ao significado que o coletivo depreende no momento da participação. Sob este viés o discurso é concebido como uma construção continua; algo dinâmico em constante processo de transformação, uma possibilidade de coconstrução que por meio da mediação semiótica<sup>3</sup> que se constitui em um facilitador desta construção, e varia de acordo com a significação que lhe é atribuída; esta mediação abarca outros universos, extrapola a área da linguística uma vez que sua natureza é social, histórica e cultural.

A dimensão social e comunicativa do discurso educativo tem relação com as regras que estruturam e organizam a participação do professor e dos alunos no discurso, ou seja, com o que poderíamos denominar “direitos e obrigações interacionais” dos participantes. Por sua vez, a dimensão cognitiva e de aprendizagem diz respeito mais às regras discursivas que a própria lógica interna do conteúdo ou tarefa, objeto da atividade conjunta imposta aos participantes. (COLL; ONRUBIA, 1998, p.85).

---

<sup>3</sup> A semiótica é a ciência que tem por objeto de investigação todas as linguagens possíveis, ou seja, que tem por objetivo o exame dos modos de constituição de todo e qualquer fenômeno de produção de significação e de sentido. [www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br)



Toda ação humana subentende que as relações e construções são efetivadas por meio do discurso, este canal de comunicação que utiliza as mais variadas formas são permeadas pelas interações sociais que ocorrem por meio de mediações tão significativas ao desenvolvimento humano é por meio delas (mediação semiótica) que surge formas plurais de comunicação e a partir delas vamos nos constituindo enquanto seres sociointeracionistas. Nas palavras de Oliveira (1997, p.27):

Vygotsky trabalha, então com a noção de que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas, fundamentalmente, uma relação mediada. As funções psicológicas superiores apresentam uma estrutura tal que entre o homem e o mundo real existem mediadores, ferramentas auxiliares da atividade humana.

### **A psicologia do discurso.**

Torna-se relevante destacar que as diversas práticas comunicativas geradas no ambiente escolar e estabelecidas pelas relações que têm como principio as interações sociais, fazem da sala de aula um *locus* fértil ao estudo das abordagens acerca do discurso imbuídas pelos aspectos psicológicos. A forma como cada ser humano no sentido individual ou no sentido coletivo atribui significado as falas, aos gestos, as discussões, as narrativas, aos diálogos, as imagens, a capacidade imaginativa, a capacidade de memorização, ao texto, etc, e como a partir daí articulam conjuntamente com os conhecimentos prévios são referenciais a construção de pensamentos que cominam em aprendizagens significativas. Para Coll e Edwards (1998), as principais características de uma psicologia discursiva de interação em sala de aula incluem os seguintes temas intimamente relacionados entre si: exposição pública (interações sociais produzidas pelos participantes para que sejam inteligíveis), produção sequencial (principio da análise conversacional de falas contextualizadas), modelo retórico (análise acerca da fala e do texto para identificar como as compreensões compartilhadas são tratadas), categorias dos participantes (identifica as concepções de mente e de realidade que os próprios participantes usam como recursos de interação) e responsabilização (faz referência ao fato de que os participantes se consideram responsáveis pelas suas falas, pensamentos e ações).

A psicologia do discurso considera todas estas características que se apresentam como ponto de partida para entendermos sua constituição, uma vez que envolve o processo de como cada qual constrói seus conhecimentos, como estes aspectos estão relacionados à realidade social tanto dos alunos como dos professores, ambos requerem o uso de uma



atividade mental que é intrinsecamente uma atividade social e cultural mediada por instrumentos e signos.

Assinala-se que os aspectos psicológicos abrangem o desenvolvimento cognitivo, o que leva a compreender que as ações que acontecem nas salas de aula são o ponto de partida para efetivação deste desenvolvimento. Considera-se de suma importância as relações estabelecidas neste contexto, dessa forma os processos linguísticos permeados pelas questões da fala, dos gestos, expressões, dentre outros, ganham sentido e significação, bem como o papel dos sujeitos envolvidos nestas ações que se apresentam como existências carregadas de singularidades.

Ambos, professor e alunos, devem ser compreendidos como sujeitos do discurso pertencentes a um espaço coletivo, social, histórico e ideológico, que representam diferentes vozes do discurso. Fernandes (2005, p.37). “Assim, o sujeito e o discurso resultam da interação social estabelecida com diferentes segmentos em um mesmo ou em diferentes âmbitos sociais; daí o entrelaçamento de diferentes discursos na constituição do sujeito discursivo (...)”.

### **A pesquisa e as abordagens acerca do discurso em sala de aula**

A pesquisa que está em processo de desenvolvimento traz indagações acerca do professor que utiliza a contação de histórias como recurso didático e quais as implicações psicopedagógicas em utilizar este recurso lançando sobre estas questões um olhar sistemático, porém cuidadoso, buscando respostas de como as histórias influenciam no processo de desenvolvimento integral do aluno e intrinsecamente no processo de ensino e aprendizagem.

O discurso é o meio principal através do qual tanto os participantes com os pesquisadores constroem versões sobre o que são a mente e o mundo. É através da natureza do discurso como construtor da mente e do mundo que os participantes (professores e alunos) vivenciam os processos epistêmicos públicos da educação” (COLL; EDWARDS, 1998, p.47).

As abordagens sobre o discurso em sala de aula corroboram com a pesquisa em andamento, pois trazem à tona os processos de ensino e aprendizagem, a sala de aula, o professor e o aluno bem como a o recurso da contação de histórias como instrumento discursivo.

Observa-se que quando o professor lança mão do recurso de contar de histórias para os alunos estabelece com o ouvinte um canal de comunicação que propõe a fluidez da fala,





a ação participativa dos envolvidos com a história, a interação por meio de gestos e expressões, dá abertura a imaginação e a fantasia, etc.

Saber que a imaginação nos permite ser outras pessoas e nós mesmos, descobrir que podemos pensar, nomear, sonhar, encontrar, comover e decifrar a nós mesmos nesse grande texto escrito a tantas vozes por uma infinidade de autores ao longo da história, é o que dá sentido à experiência literária como expressão de “nossa humanidade comum”. (REYS, 2010, p.15).

Todo esse movimento instiga nos alunos a capacidade de pensar sobre o que foi contado, de levantar questionamento sobre a história, desperta a curiosidade, promove inúmeras discussões e críticas, e pode gerar desconforto e confronto quando o aluno se posiciona de forma a discordar do que foi proposto. Destaca-se que o desconforto, o confronto e os questionamentos gerados são elementos essenciais ao processo de aprendizagem e para, além disso, aguça a capacidade de argumentação, a capacidade enfrentar os obstáculos, instiga problematizações e reflexões acerca das situações vivenciadas, desenvolve o senso crítico, o senso estético, a curiosidade e criatividade e permeia todo um universo de situações que encontram no âmbito da psicologia do discurso um campo de estudo fértil.

Os alunos em meio a atividades discursivas, permeadas pelas narrativas, retóricas, contos que se utilizam de imagens diversas, gestos, dramatizações, e tantos outros recursos que são promovidas por esta arte, desenvolvem construções do pensamento, aprendem a partir delas, e elas acontecem das formas mais variadas como por meio de um registro escrito, um desenho, relatos, um reconto, discussões e debates a tudo isso o aluno dá um significado o que culmina em aprendizagens valiosas.

Neste contexto as perspectivas do professor e seus objetivos abrangem as mais variadas finalidades, desde as abordagens sobre sistema do funcionamento linguístico até assuntos diversificados que englobam as diversas estruturas do currículo, contudo não se pode perder de vista nestas atividades o caráter da interação social que considera o discurso como um forte instrumento didático mediado pelo professor que utiliza uma ação intencionalizada; por meio do discurso interativo surgem narrativas que abordam múltiplas questões, nesta atmosfera ambos constroem diálogos de forma simétrica. Nas palavras de Coll e Onrubia (1998, p. 80-81)

(...) Ao mesmo tempo que enfatiza a indissociabilidade de discurso e atividade enquanto instrumento mediador e ação mediada, o caráter



instrumental do discurso aponta, igualmente, para a necessidade de concentrar a atenção, tanto do ponto de vista teórico como a análise empírica, nas funções e usos da linguagem. Dada a relação entre a fala e seu controle e o caráter situado dos significados que são colocados em jogo na comunicação interpessoal, esta exigência proporciona um novo argumento para apoiar a necessidade de abordar a análise do discurso dentro do marco mais amplo da atividade conjunta, já que as funções e uso da linguagem são estabelecidas diretamente, em cada momento, em relação a esse contexto e à atividade que faz parte do mesmo.

Diante destas atividades os professores são abertos e flexíveis ao processo de interação humana com habilidades e capacidades em perceber as lacunas, as falhas e se dispõem a rever estratégias, a refletir e agir sobre elas, consubstanciam, assim, as ações à proposta construtivista intrinsecamente aliada a psicologia do discurso. Dessa forma os professores contribuem para aprendizagens significativas, consideram a diversidade em sala de aula e conseguem estabelecer os diálogos, dá voz as falas dos alunos, compreendem os gestos e as ações não verbalizadas e as expressões veladas. Fica claro a indissociabilidade entre discurso e atividade que proporciona uma ação conjunta na qual os alunos são participantes ativos, confrontam e são confrontados.

### **Linguagem: ferramenta histórica e cultural**

Desde os primórdios a humanidade para garantir a sua sobrevivência precisou estabelecer códigos de comunicação. Antes de utilizarem a linguagem propriamente dita, utilizavam: sons, grunidos, gestos, símbolos, etc. Diferentemente dos animais o homem dotado de raciocínio, atribui à linguagem os significados específicos que de acordo com cada época sofre transformações, ela é uma ferramenta histórica e cultural, um sistema simbólico que adquire diversas formas: verbal, não verbal, gestual, corporal, formal, informal, etc.

Por meio da linguagem o ser humano desenvolveu um modo de funcionamento psicológico mais sofisticado; o pensamento. Estudos de Oliveira (1997) apontam que a linguagem é uma ferramenta psicológica essencial, ela oferece sentido às coisas, enriquece a experiência humana, dinamiza contextos, etc. Oliveira, ao citar Vygotsky, (1997, p.43) acrescenta que “(...) compreensão das relações entre pensamento e linguagem é, pois, essencial para a compreensão do funcionamento psicológico do ser humano”.

Isto posto, entende-se que a linguagem é algo primordial, ela representa todo sistema de sinais convencionais, adquire múltiplas finalidades, seja por meio de um texto escrito, seja por meio de falas verbalizadas ou não, seja por imagens, hipertexto, dentre outros. É por meio da linguagem que a comunicação se materializa o que nos leva a compreender que



o discurso não é apenas como algo figurativo ou representativo, seu caráter social e cultural que o torna plural. Neste contexto o discurso vai galgando-se sob a ótica da perspectiva sociocultural e histórica na qual a educação se constrói com a presença do outro com grau de significação impulsionada pelo esforço de todos que validam a construção de saberes. Fernandes (2005, p. 37-38) afirma que: “A linguagem será apreendida sempre em uma situação social e histórica, na qual e com a qual os sujeitos constituem-se pela interação social; o “eu” e o “outro” são inseparáveis e a linguagem possibilita-lhes a interação”.

### **O recurso da contação de histórias em sala de aula**

Os professores que coadunam com a perspectiva construtivista ao traçarem seus planejamentos têm de antemão os objetivos claros e evidentes desta prática. Utilizando o recurso da contação de histórias eles lançam mão de diferentes instrumentos que vão desde a fala, dramatizações, gestos e expressões, o que movimenta ações de aprendizagem e emerge com emoções e os sentimentos dos participantes, numa dimensão plural; neste sentido o recurso utilizado corrobora com a psicologia do discurso, pois promove o acompanhamento mútuo, as atividades compartilhadas no qual professor e aluno são protagonistas das histórias.

Por intermédio de uma história narrada, o professor consegue intervir, propor outras estratégias, e diferentes formas de ensino, as histórias viabilizam também o desenvolvimento integral do aluno, pois ao emergir as emoções e os sentimentos os alunos se apresentam de maneira original e não camuflam suas subjetividades. O professor pelo canal de comunicação que tem a reciprocidade como ponto central ao propor as ações acerca da história percebe por meio das interlocuções e interações as reais necessidades de intervenção. Sob esta ótica atende o participante tanto no aspecto individual como no coletivo, e simultaneamente promove um ensino significativo, articulado com as dimensões da atividade discursiva que coaduna com as práticas educativas propostas.

Agora compreendemos como muito mais clareza como os professores usam a fala para criar e sustentar atividades educacionais e como apoiam, limitam e avaliam a aprendizagem das crianças. Dispomos também de relatos de como as crianças participam ativamente do discurso em sala de aula, de alguns dos problemas que enfrentam as fazê-lo e dos tipos de resultados de aprendizagem que são alcançados. Finalmente, dispomos de alguns *insights* valiosos sobre os fundamentos, as teorias e as ideologias que os professores utilizam para explicar as suas ações. Mas considero que o que ainda precisa surgir da pesquisa sociocultural é uma *teoria da educação como processo discursivo* adequada e bem embasada. (MERCER, 1998, p.22).



Assim sendo o discurso como instrumento psicológico e sociocultural permite construir conhecimentos, por ele e através dele, tanto alunos quanto os professores buscam fazer os entendimentos sobre a realidade e o mundo, observam, interrelacionam, questionam, e fazem apontamentos que desencadeiam as mais diversas aprendizagens, com isso o discurso carregado de uma potencialidade valiosa é um contributo eficaz à construção de significados compartilhados em sala de aula.

Explicitando melhor o conceito de construção de significados compartilhados entre professores e alunos em situações de sala de aula (COLL; ONRUBIA, 1998) destacam que são a possibilidades geradas a partir da utilização da fala, na qual os professores mais habilidosos possam durante a interação com os alunos, orienta-lós e ajuda-lós no sentido de promover construções de significados mais edificantes e válidos culturalmente.

### **Comentários finais**

Após as leituras, estudos e argumentações brevemente apresentadas acerca da psicologia do discurso aliado a proposta construtivista, foi possível perceber a relevância que deve ser destinada ao discurso, e o quanto é pertinente compreendê-lo como parte integrante da perspectiva construtivista, que considera a contribuição ativa e global de todos os envolvidos e em sua amplitude interrelaciona harmonicamente com a psicologia sócio cultural, uma vez que a mesma congrega ações proficientes tão carregadas de sentidos, dessa forma teoria e prática são construídas a partir das relações estabelecidas pelo discurso.

Outro fator preponderante apontado no texto se refere ao professor que utiliza a contação de histórias como recurso didático e como isso incide nos aspectos psicopedagógicos. Foi possível perceber que esta possibilidade de atividade discursiva corrobora para práticas valorativas além de ser um excelente canal de interações sociais.

É importante acrescentar que os estudos inseridos em contextos educacionais são profícuos, o que incitam continuar avançando em direção a aprendizagens significativas, sinalizam que é preciso refletir acerca das questões que envolvem a dimensão do campo educacional, destacam também como estas abordagens enriquecem a pesquisa educacional, ciente de que é uma vasta área a ser explorada, sendo assim os estudos que abarcam a dimensão educativa não se esgotam, mas são movidos pela capacidade de expansão para produção de novos saberes.



## Referências

COLL, César; ONRUBIA, Javier. A construção de significados compartilhados em sala de aula: atividade conjunta e dispositivos semióticos no controle e no acompanhamento mútuo entre professor e aluno. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**: trad. Beatriz Affonso Neves- [s.n.], Porto Alegre: Artmed, 1998. cap. 4, p. 80-85. (Notas complementares).

COLL, César. et al. **O construtivismo na sala de aula**. Trad. Cláudia Shilling, 6ª ed. Editora Atica, 2003.

EDWARDS, Derek. Em direção a uma psicologia do discurso da educação em sala de aula. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**: trad. Beatriz Affonso Neves- [s.n.], Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 3, p. 47-57. (Notas complementares)

FERNANDES, Cleudemar Alves. **Análise do discurso; reflexões introdutórias**. [s.n.], Goiânia: Trilhas, 2005.

FUCHS, Angela Maria Silva; FRANÇA, Maira Nani; PINHEIRO, Maria Salete de Freitas. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas**. Uberlândia, [s.n.], Edufu, 2013.

GIL, Antonio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed.- São Paulo: Atlas 2003.

LUDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E.D.A., **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. [s.n.]. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Regina. **Acordais: fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias**. [s.n.], São Paulo. Editora cultural do livro. 2004.

MERCER, Neil. As perspectivas socioculturais e o estudo do discurso em sala de aula. In: COLL, César; EDWARDS, Derek (Org.). **Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional**: trad. Beatriz Affonso Neves- [s.n.], Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 1, p.13-22. (Notas complementares).

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico**. [s.n.] São Paulo: Scipione, 1997.

REYS, Yolanda. **A Casa Imaginária; leitura e literatura na primeira infância**. 1º ed.- São Paulo: Global, 2010.

[www.dicionarioinformal.com.br](http://www.dicionarioinformal.com.br). Site acessado em 19/07/2016 16hs36min.



## A MEDIAÇÃO DOCENTE: O VÍNCULO NECESSÁRIO PARA APRENDIZAGENS E SUPERAÇÃO DE DIFICULDADES

Maria Irene Miranda

Universidade Federal de Uberlândia

[mirene@ufu.br](mailto:mirene@ufu.br)

Sônia Ferreira de Jesús

Universidade Federal de Uberlândia

[soniaferreiradejesus@gmail.com](mailto:soniaferreiradejesus@gmail.com)

### RESUMO

Este estudo é parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado realizado no PPGED/UFU sobre dificuldades de aprendizagem e escolares no ensino médio técnico de uma escola pública federal. A pesquisa se pautou em uma perspectiva psicopedagógica em que várias dimensões foram pontos de análises, como a família, a escola, os profissionais que compõem a instituição e os próprios sujeitos em aprendizagem. Portanto, participaram da investigação, professores, pais, alunos e equipe escolar. Foram utilizados como instrumentos, a entrevista semiestruturada, a análise documental e técnicas projetivas psicopedagógicas, como o “Par Educativo” e a “Família Educativa”. Por meio da explanação desse recorte da pesquisa, pretende-se mostrar que os protagonistas do contexto escolar são responsáveis pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem. Neste sentido, foi abordada a mediação docente como um aspecto fundamental para reduzir dificuldades e propiciar a construção dos conhecimentos pelos educandos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicopedagogia, professores, mediação.

Este texto apresenta um recorte dos resultados obtidos em pesquisa do mestrado em educação (PPGED/UFU), a qual analisou os fatores relacionados às dificuldades de aprendizagem e escolares no Ensino Médio, mais especificamente em cursos técnicos integrados integrais de uma escola pública federal de ensino. Para tanto foi realizado estudo de caso com abordagem qualitativa, numa perspectiva psicopedagógica. Recorreu-se a análise de conteúdo, a partir dos dados recolhidos, que permitiu chegar a três categorias de análise: “os fatores desencadeantes da aprendizagem e dificuldades no aprender e baixo rendimento escolar” que se desdobrou em seis subcategorias: “a mediação do professor”, “metodologia do professor”, “questões



emocionais do aluno”, “falta de acolhimento ao aluno”, “configuração/organização do ensino médio técnico”, “defasagem do ensino fundamental/falta hábito de estudo”; as outras categorias foram “a estrutura física da instituição e o trabalho da equipe escolar”; e “a família e o acompanhamento estudantil dos filhos/alunos”. Os participantes da pesquisa foram os estudantes, os seus pais, professores e componentes da equipe escolar os quais participaram do instrumento a entrevista semiestruturada. Ademais, foram aplicados aos alunos as técnicas projetivas psicopedagógicas, o “Par Educativo” e a “Família Educativa” como um complemento na construção de dados, pois os adolescentes falam pouco de suas vidas estudantis, e as técnicas, por meio do desenho, colaboraram para emergir falas espontâneas, antes não ditas no momento das entrevistas. Outro instrumento de recolha de dados foi à análise documental. Os participantes foram mencionados por nomes fictícios.

O objetivo desse texto é abordar uma das subcategorias “a mediação do professor”. A mediação docente se constituiu como um dos pontos positivos que contribuem para o sucesso dos educandos nos conteúdos escolares. Os estudantes, em momentos de dificuldades, recorrem aos professores para sanar suas dúvidas e, por conseguinte, melhorar a aprendizagem.

Através da técnica projetiva psicopedagógica, “o par educativo”, foi possível traçar as concepções dos educandos sobre as mediações de aprendizagem, no cotidiano escolar. O par educativo foi aplicado a seis educandos e quatro deles figuraram orientações do professor em situações de dificuldades para aprender os conteúdos escolares. A técnica consistiu em solicitar ao aluno que desenhasse uma pessoa que ensina e uma pessoa que aprende. O aluno não foi induzido a reproduzir situações escolares, mas todos fizeram imagens de professores como *ensinantes* e alunos como *aprendentes*. A análise do desenho não se deteve a traços e sim nas interlocuções que as produções fizeram surgir.

A pesquisa se pautou na abordagem psicopedagógica no entendimento de que as bases da psicopedagogia aplicadas à escola são contributivas; são impregnadas de elementos que beneficiam os integrantes das instituições no intuito de redefinir práticas educativas. Abordar a Psicopedagogia significa trazer a tona um dos caminhos para entender a aprendizagem a as dificuldades que possam surgir no decorrer desse processo.

Propor o pensamento psicopedagógico sistêmico no entendimento das questões educativas, na família e na escola, é possibilitar uma visão mais ampla entre o ensinar e o aprender na compreensão do quando, onde e como acontece. Seria possibilitar aos alunos, crianças e adolescentes, membros de uma família, assimilarem os conhecimentos que vão adquirindo em seus contextos culturais, reunindo-os, religando-os, em novas bases de saber. (MUNHOZ, 2004, p. 175).

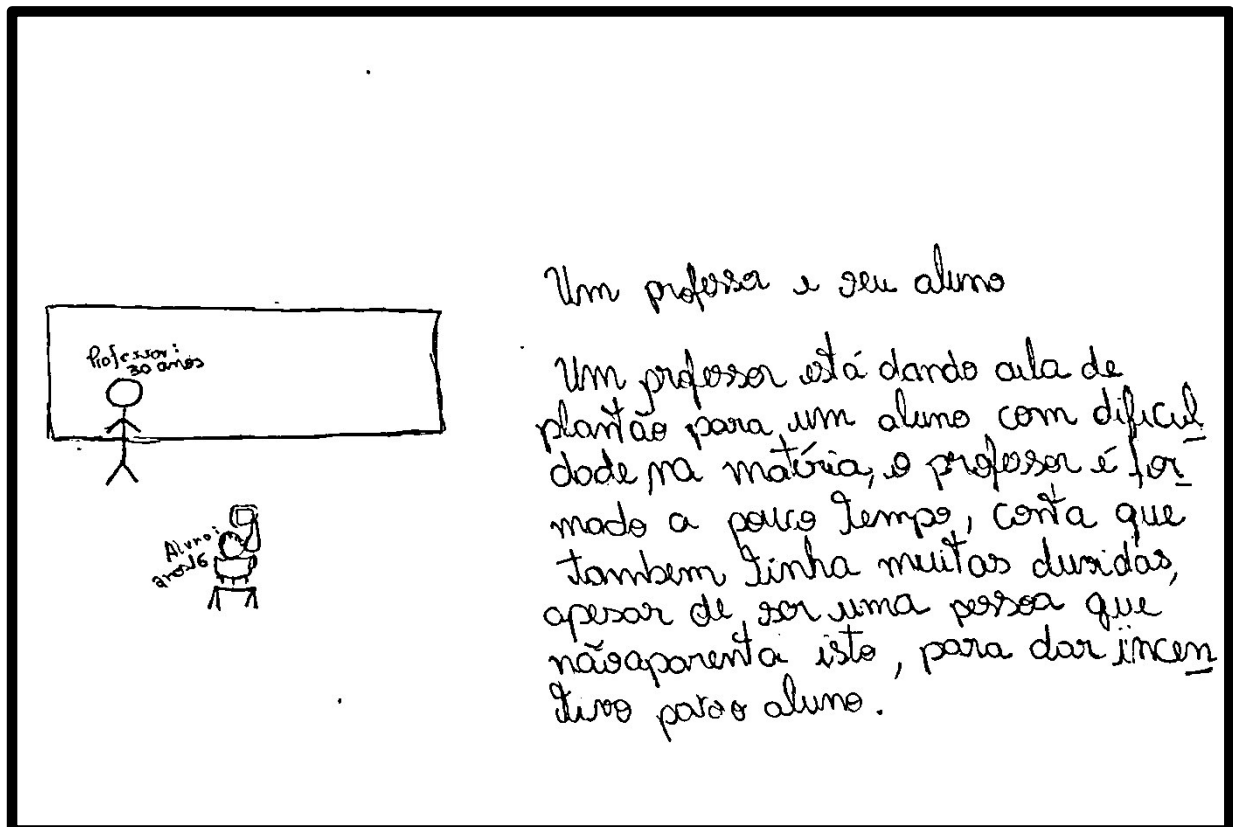
Nessa perspectiva, a psicopedagogia, vem para obtenção de uma visão mais integradora da aprendizagem humana. Os professores, com base nos aportes psicopedagógicos, podem



desenvolver sua ação mediadora com mais propriedade, tendo em vista a preparação que esses conhecimentos lhes proporcionam.

Para explanar sobre a mediação docente, serão expostos dois dos desenhos realizados pelos alunos, a título de exemplos, com a finalidade de confirmar sua importância para as aprendizagens e redução de dificuldades no aprender. Um desses é o desenho do aluno Crisântemo (desenho 1); sua imagem representa uma aula, diferente da convencional, aquela em que todos os alunos aprendem.

DESENHO1 - Produção do aluno Crisântemo durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

O estudante Crisântemo referenciou um momento a parte, as aulas de plantão de atendimentos, em que os estudantes têm a oportunidade de sanar suas dúvidas nos conteúdos escolares. Neste sentido afirma-se que o alunado procura esses meios para aprender o que não foi possível no processo coletivo de ensino e aprendizagem. Além disso, em seu relato escrito,





expõe sobre os incentivos prestados pelo docente, algo percebido como positivo: “um professor está dando aula de plantão para um aluno com dificuldade na matéria, o professor é formado a pouco tempo, conta que também tinha muitas dúvidas, apesar de ser uma pessoa que não aparenta isto, para dar incentivos para o aluno”. Neste sentido o docente é tomado como mediador na construção do conhecimento, de modo a contribuir para redução das dificuldades que os estudantes venham a apresentar; aquele que oferece seus atendimentos como o suporte necessário ao educando, e mais, o incentivando a obter suas conquistas no aprendizado. Conclui-se que o educador figurado pelo aluno não é apenas um transmissor de conhecimentos, que ministra a aula, repassa o conteúdo e não se sensibiliza com aqueles educandos que não conseguem ir adiante; pelo contrário, ele se demonstra como um mediador que se preocupa com os sujeitos em aprendizagem. Como diz Freire (2002, p.12) “(...) ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua construção”. (grifo do autor).

Freire ainda complementa que,

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção de condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. (FREIRE, 2002, p. 13, grifo do autor).

Junckes (2013) fala dos educadores que tem o posicionamento atencioso:

O olhar do professor para o seu aluno é indispensável para a construção e o sucesso da sua aprendizagem. Isto inclui dar garantia as suas ideias, valorizar sugestões, analisar, acompanhar seu desenvolvimento e demonstrar acessibilidade, disponibilizando diferentes conversas. É preciso ter clareza de que cada aluno é diferente um do outro, com diferentes retornos da aprendizagem. Cabe aos professores verem como eles se desenvolvem, dentro de seus limites, mas sempre motivando e estimulando-os com mediação e propostas pedagógicas diferenciadas, que despertem a curiosidade e interesse (...) (JUNCKES, 2013, p.5).

A qualidade da mediação é fundamental para que o aluno possa aprender e se desenvolver. É preciso considerar os aspectos cognitivos, culturais, políticos e afetivos, pois o professor é um ser histórico e sua ação não é neutra. A mediação revela os conhecimentos, as possibilidades, mas também os limites que a condição social, profissional e pessoal determina. As diferentes formas de atividades que os docentes desenvolvem, por meio de signos, tem ação



sobre o indivíduo, o que lhes confere formas de conhecimentos. A relação do homem com o mundo não é mecânica, mas mediatizada pelas atividades; e assim, a mediação não se perfaz somente nos aspectos cognitivos, mas também afetivos. Os vínculos estabelecidos entre professores e alunos contribuem para as conexões entre sujeito e objeto de conhecimento, pois alavancam a motivação e disposição do aluno em realizar as atividades propostas em sala de aula. O professor, através de procedimentos de ensino, organiza sua didática para melhor envolver seus alunos na aprendizagem, colaborando para que os mesmos sejam capazes de analisar criticamente a realidade. Ademais, por meio de uma postura atenciosa vislumbra possíveis dificuldades que possam surgir e movimenta ações de modo a desenvolver as conquistas e sucessos na escola. (ALTENFELDER, 2015).

Nessa vertente, Souza e Neto (2004) afirmam que:

A aprendizagem ocorre pela interação de aspectos biológicos, culturais e emocionais, com suas variáveis sociais, espirituais, econômicas e afetivas. Ela forma o indivíduo para a sociedade e esta para o indivíduo. Aprender significa contatar, apreender, interpretar, interagir, apropriar-se e transformar o cotidiano e a história, recebendo e atribuindo-lhes diferentes sentidos. (SOUZA NETO, 2004, p. 37).

Para ser esse mediador, o professor precisa possuir compreensão da realidade com a qual trabalha e comprometimento político; competência no campo teórico de conhecimento em que atua e competência técnico-profissional. Assim, desse interlocutor no ensino e aprendizagem, um dos mestres da educação, exige-se conhecimentos, habilidades e capacidade na realização de seu trabalho docente, no acompanhamento ao aluno de maneira a ajudá-lo a ter condições de convivência na cultura onde está inserido, com todos os condicionantes necessários para essa ocorrência. (LUCKESI, 1995).

Nessa direção Mellouki e Gauthier (2004) afirmam:

É nessa tarefa de mediação que se revela o papel de intelectual do professor, papel não só de portador, intérprete e crítico de uma cultura, mas também de produtor e de divulgador de conhecimentos, técnicas e procedimentos pedagógicos, e de agente de socialização, de intérprete e de guardião responsável pela consolidação das regras de conduta e daquelas maneiras de ser valorizadas pela sociedade e pela escola. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545).

Lembrar-se-á que o professor precisa de condições favoráveis, de recursos e meios para desenvolver sua atividade, incidindo em aprendizagens significativas para o alunado. A prática



educativa é objeto essencial da intervenção pedagógica, no entanto não é uma tarefa fácil de ser realizada. Nesse enfoque, a função de assessoramento dos professores deve possuir instrumentos tanto teóricos como técnicos que os ajudem a analisar e entender os processos de ensino e aprendizagem para que tenham capacidade de explorar, projetar e desenvolver propostas e formas mais justas de atuação docente.

O processo de ensino, efetivado pelo trabalho docente, constitui-se de um sistema articulado dos seguintes componentes: objetivos, conteúdos, métodos (incluindo meios e formas organizativas) condições. O professor dirige esse processo, sob condições concretas das situações didáticas, em cujo desenvolvimento se assegura a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades e o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 92).

Mellouki e Gauthier (2004) explicam que as técnicas são maneiras de os educadores desenvolverem seu trabalho, mas o mais significativo é como são utilizadas para gerir conhecimentos:

Embora os professores recorram inevitavelmente a técnicas para ensinar uma determinada noção, planejar um determinado conteúdo, avaliar uma determinada aprendizagem ou gerir uma determinada situação, a técnica nunca vem toda feita nem é como uma fórmula mágica que se possa aplicar na sala de aula para que o ensino e a aprendizagem transcorram perfeitamente. Quaisquer que sejam elas, as técnicas, na realidade, não são mais do que meios por intermédio dos quais o professor tenta colocar os conhecimentos gerais e disciplinares ao alcance dos alunos. Ao fazer isso, ele está agindo como um intérprete, um tradutor e um divulgador. (MELLOUKI; GAUTHIER, 2004, p. 545).

O professor é quem dirige a escolha dos modos de ensinar, pois sabe que os métodos são eficazes quando estão coordenados com os modos de pensar do aluno; com seu papel, o professor planeja e cria as condições de possibilidade de emergência das potencialidades do aluno; ele não é simplesmente um elo entre o conhecimento e o aluno, e sim juntos, educadores e educandos constroem os conhecimentos. Está imbricada no processo, uma ação conjunta, numa possibilidade de realização de modo partilhado. Nesse sentido é preciso parcerias no espaço de aprendizagem. A par disso,



(...) ganham relevância as ações sociais que permitem aos indivíduos compartilharem a complexa rede de significados socialmente produzidos. Portanto, é na situação interpsicológica que brota o significado da relação pedagógica. Estão aí circunscritas, a um espaço relacional, as ações do professor e do aluno. (TUNES; TACCA, BARTHOLO JÚNIOR, 2005, p. 695).

Sejam nas tarefas em sala de aula, ou aquelas a serem realizadas extraclases, as orientações pedagógicas contribuem para o aprender satisfatório e mais seguro. O estudante, por vezes, sente-se mais confiabilidade no desenvolvimento das atividades escolares, quando o professor lhe dá o apoio diretamente, e quando necessário, possa ser efetivado de modo individual.

Ao observar a produção (desenho 2) e o relato da aluna Margarida, conclui-se que a mediação docente, no que se refere a tarefa, foi muito importante para a concretização da aprendizagem: “Em um dia qualquer Pedro pediu ajuda a seu professor para fazer a sua tarefa de casa, então ele ajudou e assim Pedro aprendeu”. Margarida fez em seu desenho uma solicitação de ajuda do *aprendente* ao *ensinante* nas tarefas escolares; assim, argumenta-se que a estudante vê na figura do professor um importante auxílio para o ensino.

DESENHO 2 - Produção da aluna Margarida durante aplicação da técnica projetiva “Par Educativo”



Fonte: Técnica projetiva realizada em campo de pesquisa

Ressalta-se que a mediação docente é propiciadora de construção de significados pelos alunos. O professor colabora com o sujeito *aprendente* e lhe ajuda diariamente a compreender os objetos ao seu redor, e essas práticas precisam ocorrer de forma aprazível; assim como diz Libâneo (1994, p. 95), uma das qualidades mais importantes dos educadores, docentes, é a de saber lançar pontes, ou seja, “ligações entre as tarefas escolares e as condições prévias dos alunos” de maneira que as dificuldades sejam vistas como desafios a serem superados.

Meier (2004) baseado na teoria da Modificabilidade Estrutural Cognitiva (FEUERSTEIN; KLEIN; TANNENBAUM, 1994), explana doze características que faz do professor um mediador, chamadas também de critérios, em que quatro delas são universais - a intencionalidade e reciprocidade; a transcendência; a mediação do significado; e da consciência da modificabilidade -, mas, para uma mediação ainda mais eficaz, de melhor qualidade, é necessário que outros critérios estejam presentes - mediação do controle do comportamento; do comportamento de compartilhar; da individuação e diferenciação psicológica; da busca, planejamento e alcance dos objetivos; da busca da adaptação a situações novas e complexas; da alternativa positiva; do sentimento de pertença; do sentimento de competência. Ademais fala em sua pesquisa sobre o professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio e chegou à conclusão que os estudantes evidenciam como características mais frequentes, apenas duas das citadas - a mediação da



intencionalidade e da reciprocidade e a mediação da consciência da modificabilidade. Além do dito, o autor argumentou que os alunos valorizam mais em seus professores as ações relativas à interação professor-aluno do que aquelas relativas aos conteúdos; eles apontam como importante, o professor ser amigo e ter um bom relacionamento com os estudantes.

Posto isto, para que advenha a aprendizagem, devem existir condições propícias, principalmente no que se refere às boas relações entre professores e alunos. Um clima relacional de modo a incrementar um potencial educativo com confiança mútua, orientações positivas, consenso das metas. Uma orientação afirmativa busca destacar os aspectos positivos em detrimento aos negativos, e o professor pode estabelecer pontos de colaboração e intervir da melhor maneira.

O sujeito se desenvolve nas relações com os outros, através de suas experiências em contato com o mundo. Assim a transmissão de aquisições humanas se perfaz pelos processos sociais, numa determinada cultura. Há coisas que os sujeitos já conseguem fazer sozinhos, há outras que precisam de ajuda no realizar. É exatamente esta ajuda que o professor proporciona ao aluno na resolução de problemas que não conseguiria efetivar sozinho. O papel dos professores é significativo no processo educativo, ele transmite o conhecimento acumulado, ajudando os educandos a analisar criticamente o objeto a ser conhecido. O professor deve então partir da realidade de seus alunos, e daquilo que eles necessitam, para que concretize a mediação; constitui-se como intermediário, ao organizar a relação do aluno com os objetos de conhecimento, de maneira a viabilizar o processo de aprendizagem. (ALTENFELDER, 2015).

É preciso ter uma relação de amor com o conhecimento. Esta relação se constrói à medida que o sujeito se deixa envolver neste processo. A aprendizagem vai ser bem sucedida quando houver um terreno fértil para isso, um ambiente favorável, em que o *aprendente* se sinta a vontade e aberto a se embrenhar na apreensão e construção de conhecimentos. O aluno tem que ter disposição, tem que ter desejo, tem que querer alcançar o desconhecido. O prazer e o encanto são elementos favoráveis para compreensão das coisas, fenômenos, fatos e essas descobertas devem ser postas como algo gratificante para aquele que está em busca da obtenção de novos saberes. O sujeito vai aprender à medida que ver sentido naquilo que está posto a ele. É nessa ótica que deve-se “considerar as experiências sociais acumuladas de cada aluno e seu contexto social, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta parte do todo e esteja totalmente aberto a novas aprendizagens.” (BULGRAEN, 2010, p.33).

O conhecimento é socializado por meio da mediação docente, na qual é indispensável uma adequação pedagógica às características do aluno; a intervenção e o papel do professor na prática educativa se efetiva na articulação dos saberes, sejam eles do senso comum e os científicos, tendo como finalidade propiciar a capacidade de reelaboração para chegar ao conhecimento sistematizado; a ação pedagógica, no processo de ensino, consiste numa prática social a qual é alcançada através de uma ação pedagógica mediadora e problematizadora dos conteúdos das disciplinas escolares. (BULGRAEN, 2010). “(...) o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, também, resgatar



conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.” (BULGRAEN, 2010, p. 32).

O professor precisa conhecer a realidade de seus alunos, como vivem e se relacionam com o meio, para haver aproximação, para interferir de modo assertivo no processo educacional. Também precisa conhecer o contexto onde atua, para melhor dinamizar o trabalho de forma mais interessante para o alunado.

Nessa direção, Tunes, Tacca e Bartholo Júnior (2005) falam da mediação pedagógica e diz que a experiência interpessoal possibilita o processo de elaboração e reelaboração de sentidos. O movimento relacional cria inúmeras possibilidades de significação; professores e alunos estão em processo contínuo de criação intersubjetiva de significados que integram histórias de vida, experiências e vivências; muitas vezes as dificuldades dos estudantes existem por manifestarem timidez nas participações coletivas, e a atenção especial provinda do professor, traduz em sucessos educacionais.

O mediador, agindo entre o mediado e o objeto a ser aprendido, promove uma modificação, regulação, adaptação ou adequação dos estímulos, do conceito a ser aprendido, objetivando a aprendizagem. Essa ação de alterar os estímulos, de propiciar a modificação na forma como serão percebidos, é função do mediador. (MEIER, 2004, p. 36).

Cada pessoa, no seu meio cultural e econômico pode e deve viver experiências objetivas ou subjetivas que lhe proporcionem o romper com circunstâncias inerentes ao desconhecimento e se oportunizem adentrar em vínculos de ressignificação de sua história de aprendiz. O contexto objetivo e subjetivo pode se tornar um provocador de grandes aprendizagens, quando composto por sujeitos com projetos de vida interescolares e extraescolares movidos por um prisma de concretização de mudanças.

O sujeito, além de ser receptor, ele constrói e produz o conhecimento, na sua interação com o cotidiano, durante sua história de vida. A subjetividade lhe dá o impulso para aprender a aprender. E esta relação intersubjetiva é a propulsora de um processo de internalização da cultura, da construção da afetividade, que conseqüentemente leva a aprendizagem, produzida na intercomunicação e na inter-relação. Não se aprende somente pela experiência, mas numa relação de confiança. A relação do *ensinante* e *aprendente* deve ser de emancipação. Os educadores, por meio de práticas psicopedagógicas podem ajudar o sujeito a *transfazer* sua história, propiciar uma nova dinâmica no seu processo de aprendizagem, o res-significando, de modo a não se deixar abalar frente às dificuldades e os problemas que a vida lhe coloca. (SOUZA NETO, 2004, grifo do autor).

A aprendizagem é um processo que vai acontecer se existir das três partes envolvidas, as colaborações necessárias; o *ensinante*, com o apoio pedagógico real e condizente com suas



necessidades, o *aprendente* com seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos em pleno estado de funcionamento; e o contexto, que envolve a escola e seu aparato estrutural, físico e de pessoal, propício e benéfico ao desenvolvimento geral do estudante.

O estudante conseguirá sucesso escolar mediante a satisfação de necessidades. O sujeito em aprendizagem tem que estar bem fisicamente, alimentado e descansado. É preciso se ater que o ser humano tem suas peculiaridades e cada um tem a maneira de aprender. A família e os educadores devem primar por boas relações com vistas ao desenvolvimento do educando. São pontos positivos e primordiais para o sucesso nas aprendizagens, deixar com que o educando manifeste sua autonomia, reconhecer suas habilidades e ser atenciosos com relação as suas construções e ao seu esforço nas tarefas escolares.

Ao refletir os desenhos feitos pelos participantes, afirma-se que os estudantes valorizam os momentos de intermediação docente nas dificuldades de aprendizagem ou escolares, depositando na figura docente a confiabilidade de que os contratempos podem ser vencidos, por meio da concretização de orientações no ensino dos conteúdos escolares.

Diante do exposto, para finalizar, é fundamental dizer que o sucesso na aprendizagem, é resultado da inter-relação de vários elementos, dentre eles, o cuidar, o educar e o apoiar os estudantes em sua trajetória escolar; e como já explanado, está intrínseco no trabalho do professor esse papel de vislumbrar essa caminhada juntamente com os sujeitos em aprendizagens, de modo que forneça todas as condições propícias para que os mesmos vivam seu realizar diário estudantil com plenitude. Assim, mediar não é apenas ensinar um conteúdo, é construir junto com o aluno; é mudar uma situação de fracasso na aprendizagem e ver que o aluno progrediu, porque houve uma intervenção pedagógica que transformou uma realidade de insucesso escolar. Mediar é muito mais que ser um *ensinante*, é ser provocador de mudanças nos contextos escolares.

## REFERÊNCIAS

ALTENFELDER, Anna Helena. Aspectos constitutivos da mediação docente e seus efeitos no processo de aprendizagem e desenvolvimento. *Construção Psicopedagógica*. São Paulo, v. 23, n.24, 2015. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542015000100006](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542015000100006)>. Acesso em 01/05/2016.

BULGRAEN, Vanessa Cristina. O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*. Capivari, v.1, n.4, ago./dez. 2010. Disponível em <<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>>. Acesso em 10/05/2016.





FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21 ed. São Paulo. Paz e Terra, 2002.

FEUERSTEIN, Reuven; KLEIN, Prina; TANNENBAUM, Abraham. **Mediated**

**Learning Experience (MLE)**: Theoretical, Psychosocial and Learning Implications. 2 ed. London, England: Freund Publishing House, 1994.

JUNCKES, Rosani Casanova. A prática docente em sala de aula: mediação pedagógica. In: Simpósio sobre formação de professores, 5, 2013, Tubarão, SC. **Anais...** Tubarão, Ed. da Unisul, 2013. Disponível em <[http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/2013\\_07.htm](http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/simfop/2013_07.htm)>. Acesso em 16 jul. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995

MEIER, Marcos. **O professor mediador na ótica dos alunos do ensino médio**. 2004. 165 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba/PR, 2004. Disponível em <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17419/marcos.PDF;jsessionid=D29BFEOCB681EF60A086A768B1B4B0FD?sequence=1>>. Acesso em 19/06/2016.

MELLOUKI, M'hammed; GAUTHIER, Clermont. O professor e seu mandato de mediador, herdeiro, intérprete e crítico. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 536-571, maio/ago, 2004. Disponível em <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87314215011>>. Acesso em 05/04/2016.

MUNHOZ, Maria Luiza Puglisi. Educação e família numa visão psicopedagógica sistêmica. In: **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA NETO, João Clemente de. A influência da aprendizagem no transfazer do sujeito. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima et al. (org.). **Psicopedagogia**: contribuições para a educação pós-moderna. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa; BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. O professor e o ato de ensinar. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005 Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a08n126.pdf>>. Acesso em 15/07/2016.



## COMPREENDENDO O TDAH: UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Carolina Alvim Scarabucci de Oliveira  
UFU/ PMU  
carolinascarabucci@gmail.com

Maria Irene Miranda  
FACED/UFU  
mirene@ufu.br

O atual trabalho refere-se a um recorte do referencial teórico de uma pesquisa em andamento realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de saberes e práticas pedagógicas, com ênfase na Psicopedagogia. O tema/ problema é o processo de escolarização da criança com TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade/ impulsividade - na rede municipal de Uberlândia e o objetivo geral consiste em analisar como os professores, pedagogos e diretores compreendem e atuam frente às crianças com TDAH no contexto escolar. Há uma ávida necessidade de compreensão do transtorno em si, assim como uma formação mais específica para os profissionais da educação nesta área para que possam, além de atuar de forma mais inclusa e significativa, realizar uma educação transformadora e prestativa à construção global do ser humano e de uma sociedade mais justa e igualitária. Para isso, traremos então as bases teóricas que sustentam a pesquisa, apontando os conceitos que definem o TDAH e as implicações do transtorno dentro da realidade escolar.

**PALAVRAS CHAVE:** Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade/ Impulsividade - TDAH, aprendizagem, psicopedagogia.



## COMPREENDENDO O TDAH: UMA PESQUISA EM CONSTRUÇÃO

Carolina Alvim Scarabucci de Oliveira  
UFU/ PMU  
carolinascarabucci@gmail.com

Maria Irene Miranda  
FACED/UFU  
mirene@ufu.br

Este trabalho se apresenta como um recorte do referencial teórico de uma pesquisa em andamento desenvolvida no Programa de Mestrado em educação da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de Saberes e Práticas Pedagógicas. O objetivo é analisar como os profissionais da educação, em específico os professores, diretores e pedagogos da rede municipal de educação de Uberlândia compreendem as características e necessidades dos estudantes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade/ Impulsividade – TDAH, e se atuam no sentido de auxiliá-los em sala de aula.

Os questionamentos delimitados na pesquisa foram se ajustando conforme o referencial teórico acerca do TDAH foi sendo organizado e identificado, por meio de uma revisão bibliográfica inicial que sustenta epistemologicamente a pesquisa. Desta forma, esse recorte apresenta informações pertinentes sobre o TDAH – histórico, conceitos, critérios de diagnóstico – conforme dialoga com situações e implicações da realidade escolar.

### O CONTEXTO HISTÓRICO DO TDAH

Muito se comenta sobre o TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. Discute-se desde a sua veracidade até a possibilidade de super diagnósticos. Julgam de “doença da moda”. No entanto, ao iniciarmos uma investigação dos primeiros casos clínicos evidenciados ao longo da história, o que temos é que o TDAH é um dos transtornos mais estudados e pesquisados pela medicina, com suas primeiras sintomatologias pontuadas e datadas há mais de um século; negar a sua existência seria como negarmos anos a fio da evolução científica em neurologia.

Ao falarmos da história do transtorno, segundo Rotta, Ohwweiller e Riesgo (2016), os primeiros relatos clínicos foram apresentados em 1854. No entanto, a primeira publicação científica em revista especializada ocorreu em 1902, pelo pediatra inglês George Still, descrevendo e caracterizando casos do transtorno. Deste período até aproximadamente 1947, vários autores



estudaram situações de crianças e adolescentes ditos na época como “instáveis”, analisando aspectos não só cognitivos, mas motores (practognosias), afetivos e comportamentais (BOUNCOUR, 1905; BINET e SIMON, 1907; DUPRÉ, 1907; 1925). Strauss e Lehtinen (1947 *apud* ROTTA, OHWEILLER e RIESGO, 2016) descreveram uma síndrome que, em 1954, foi denominada como *Lesão Cerebral Mínima* (LCM) que apresentava sintomas equivalentes ao do TDAH que conhecemos hoje e que,

[...] se caracterizava pelas irregularidades do aprendizado, da função psíquica, do comportamento e da motricidade. Afirmaram que a criança, por ser hipervigilante, ou seja, por seu cérebro ter dificuldade para controlar a intensa reatividade, quando exposta à estimulação ampla e contínua, não consegue controlar seus impulsos.(...) Por outro lado comentaram também a existência de outro tipo de criança frente a situação da aprendizagem: aquela que chama atenção por ser lenta, torpe, e que também é desatenta, com sua atenção fixada em situações que, para uma criança normal, passaria despercebida. (ROTTA, OHWEILLER e RIESGO, 2016. p.275)

Em 1962, a denominação “lesão” foi substituída e passou a ser denominada Disfunção Cerebral Mínima (DCM) pois, apesar de apresentarem diagnósticos inconclusivos de comportamento indicativos de traumatismo, deficiência ou epilepsia, não havia comprovação de uma lesão cerebral de fato.

Em 1968, Abercrombie traz, através de uma ampliação do conceito da DCM (atual TDAH de hoje), uma melhor possibilidade de manejo da disfunção por apresentá-la como uma dificuldade específica da aprendizagem, com irregularidade no WISC (Escala Weschler de Inteligência para Crianças) e/ou Teste Gestáltico Visomotor de Bender, sendo a criança ou hipercinética ou distraída, torpe. Isso mostra que, há muito vem-se estudando melhores critérios de diagnóstico e compreensão geral dos sintomas para o TDAH, visando sempre uma boa conduta para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos que apresentavam os sintomas.

Dentro deste período, entre 1937 e 1955 aproximadamente, aumentaram-se os estudos sobre psicotrópicos como terapia medicamentosa, observando uma boa ação inicial com a benzadrina até chegarmos ao psicoestimulante metilfenidato, em meados da década de 60, e que atualmente é um medicamento específico para o tratamento do TDAH, dentre vários que podem ser combinados, dependendo de cada caso.

Com base nos estudos acerca do TDAH, conforme pontuado acima, as mudanças em sua descrição e classificação foram alteradas de acordo com uma melhor compreensão dos sintomas, das formas de diagnosticar e de se tratar o transtorno. Em 1966 Clements altera a nomenclatura de DCM para Déficit de Atenção, e em 1975 foi incluída pela Organização Mundial de Saúde (OMS)



na CID-9 (Classificação Internacional de Doenças) como o transtorno característico de um grave déficit de concentração. A partir de 1980 o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) atualizou essa nomenclatura indo de transtorno a distúrbio de déficit de atenção com ou sem hiperatividade até a denominação atual, que é *Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade* (TDAH), que também valoriza a impulsividade em seus critérios diagnósticos. Essa foi a nomenclatura escolhida para ser utilizada neste estudo.

## DEFINIÇÕES E CRITÉRIOS DIAGNÓSTICOS PARA O TDAH

As classificações do transtorno assim como seus critérios diagnósticos estão presentes na DSM, hoje em sua 5ª edição (DSM-V), atualizada em 2013 e lançada em 2014, sendo uma das principais referências de estudo quando se fala em saúde mental e TDAH. A DSMV traz ~~como~~ o conceito do TDAH como:

transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa, aparecia de não haver (???) e perda de materiais em níveis inconsistentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividade de outros e incapacidade de aguardar – sintomas que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. (DSMV, 2014, p.32)

Rotta, Ohweiller e Riesgo (2016) trazem um conceito ampliado do TDAH:

[...] uma síndrome neurocomportamental com sintomas classificados em três categorias: desatenção, hiperatividade e impulsividade. Portanto, o TDAH se caracteriza por um nível inadequado de atenção em relação ao esperado pela idade, o que leva a distúrbios motores, perceptivos, cognitivos e comportamentais. (ROTTA, OHWEILLER e RIESGO, 2016. p.276)

A DSM-V classifica o TDAH em 3 diferentes apresentações: TDAH predominantemente hiperativo, TDAH predominantemente desatento e TDAH combinado. O que devemos compreender é que o transtorno é um só e que o seu quadro clínico inicia-se na infância e se estende até a fase adulta. Ou seja: por não haver uma “cura” específica, o diagnóstico de TDAH permanece por toda vida. O que pode não permanecer são os sintomas que interferem na qualidade de vida do indivíduo e o tipo da predominância do TDAH. Isso se justifica devido à reminiscência parcial: atualização do DSM-V, que diz que o diagnóstico iniciado na fase da infância pode mudar a tipologia do quadro (desatenção/ hiperatividade/ impulsividade) em outras fases da



vida (adolescência, época adulta), dependendo do tratamento que o indivíduo for submetido e do envolvimento nas soluções e manejo do quadro pela equipe multiprofissional, família e escola. Por exemplo: Se uma criança for diagnosticada com TDAH predominantemente desatento na infância, na fase adulta ela pode superar os sintomas da desatenção mas apresentar sintomas para a hiperatividade. Isso porque o TDAH é um transtorno único. Quando falamos de predominância estamos falando de sintomas que prejudicam naquele momento o indivíduo. Mas as características da hiperatividade, impulsividade e desatenção podem alterar conforme o ser humano se desenvolve. E nesse sentido o DSM atualiza-se, assim como os estudos direcionados à fase adulta para diagnosticar o TDAH, e o que se descobriu é que de 10 a 60% dos casos de TDAH se mantêm, podendo trazer consigo a possibilidade de envolvimento com a criminalidade, riscos de acidentes automobilísticos, abuso de drogas e/ou álcool, além de dificuldades profissionais e interpessoais (GREVET et.al., 2005; FLETCHER e WOLF, 2009; MORDER et.al, 2011; REINHARDT e REINHARDT , 2013; PEREZ et.al., 2015).

Quando analisamos a prevalência de casos de TDAH, ou seja, a proporção de pessoas numa dada população que apresentam o transtorno, em um determinado ponto no tempo, temos na literatura que no Brasil, 3 a 6% das crianças de 7 a 14 anos apresentam TDAH, com maior frequência em meninos (2 para 1). Isso representa uma parcela significativa e não pode ser considerada como inexistente, principalmente no dia a dia das escolas (ROHDE e BENCZIK, 1999). Por isso, entendemos que sugerir que o transtorno é uma novidade, excesso de estímulos, que ocorre somente em alguns locais, que as crianças francesas não possuem TDAH<sup>4</sup>, ou que o transtorno é uma articulação para vender medicamentos pelas farmacêuticas é partir de uma perspectiva baseada em inferências e não em estudos comprovados durante mais de um século. Basta participar da rotina escolar, verificar todo o esforço em que a gestão educacional e os profissionais despendem para auxiliar na aprendizagem dos alunos, e perceber que existem casos muito discrepantes e que realmente demonstram a exatidão das evidências e da prevalência dita acima. Nesta concepção, é indiscutível os benefícios na qualidade de vida dos indivíduos quando

---

<sup>4</sup> A psicóloga americana Marylin Wedge publicou um artigo em 2012, intitulado “Why french kids don’t have ADHD – French kids don’t need medications to control their behaviour”, que afirmava que as crianças francesas não possuíam TDAH porque desde muito cedo se estabelecia os limites e regras comportamentais as quais deviam seguir e que o TDAH era um transtorno inventado pelas farmacêuticas e profissionais que aclamavam os medicamentos e que queriam patologizar problemas sociais e afetivos da infância. Ela também lançou um livro em 2015 (“A Disease Called Childhood: Why ADHD Became an American Epidemic”) que gerou controvérsias frente ao transtorno.



em tratamento (que não é necessariamente o medicamentoso), abrindo para reflexões que vão muito além do desempenho acadêmico. Aqui falamos de compreensão e organização familiar, percepção e entendimento do comportamento nos ambientes sociais em que se insere e, com qualidade significativa, na percepção do eu e de sua capacidade de forma positiva como ser de amplas possibilidades.

No mundo a prevalência se estabelece entre 3 e 30% em crianças em idade escolar, diminuindo na fase adulta, com quadros de hiperatividade mais expressivos em meninos e quadros de desatenção mais comuns em meninas (ROTTA, 2014), sabendo que os sintomas podem se apresentar antes dos 12 anos de idade.

A etiologia do transtorno é multifatorial – genético, endógenos; exógenos e/ou ambientais e poligênica. Em se tratando da genética, não existe um gene específico para o quadro, mas sim combinações de pequeno efeito que podem fazer apresentar ou deixar o indivíduo propenso para o quadro. Ou seja, diferente de como ocorre, por exemplo, com a Síndrome de Down, que é caracterizada por uma mutação no gene 21, o TDAH ocorre por uma combinação de genes ainda não conclusivos nos estudos, mas que, quando em conjunto, fazem com que o indivíduo apresente critérios e sintomas do TDAH. Vale ressaltar, no entanto, que estudos indicam o envolvimento do gene transportador da dopamina (DAT1) e o gene que codifica o receptor de dopamina (DRD4) como um dos principais envolvidos na transmissão genética do TDAH (SWANSON, 2001; SMALLEY, 1998; BARR, 2000). Por isso, analisar o histórico familiar é de extrema importância, pois a genética faz com que, na maior parte dos casos, os pais se identifiquem ou identifiquem um familiar próximo pelo comportamento durante o tratamento dos filhos e se tornam mais abertos a compreender o transtorno. Todavia, é mister compreender que a genética, nas questões de aprendizagem, não infere com tanta força assim. O gene ou diagnóstico familiar do TDAH não fada o indivíduo, como um processo hereditário, ao baixo desempenho acadêmico. Isso significa que nem toda criança que possua a combinação genética para o TDAH ou que possua pais que apresentaram dificuldades acadêmicas progressivas devido ao transtorno irão desenvolver o mesmo quadro. As questões organizacionais familiares, estruturas escolares adequadas, referências adultas estáveis, emocional e organizadamente, podem possibilitar uma diminuição significativa dos sintomas durante o processo de aprendizado e assim não se apresentarem como um empecilho na vida deste ser.

Junto com o fator genético estão também fatores exógenos ou ambientais que coexistem entre si. Podem ser divididos em fatores pré-natais, perinatais e pós natais, conforme o quadro 1 a seguir:



PRÉ NATAIS	PERINATAIS	PÓS NATAIS
<b>Condições durante o desenvolvimento do feto no espaço intrauterino onde ocorrem as trocas materno-fetais que podem comprometer o SNC – Sistema Nervoso Central.</b>	Condições ocorridas no desenrolar do trabalho de parto, que podem ser de causas maternas, fetais ou do parto propriamente dito. <sup>5</sup>	Ocorrências após o nascimento da criança
PRÉ NATAIS	PERINATAIS	PÓS NATAIS
<b>Infecções maternas quando SNC está em formação; Intoxicações da mãe por medicamento ou substâncias tóxicas; Irradiações; Doenças maternas crônicas; Traumatismos.</b>	<b>Materna:</b> Malformações pélvicas, Prími para idosa, anemia, hipotensão, sedação exagerada, levando a depressão fetal, hipertensão; <b>Fetais:</b> macrossomia fetal, prematuridade, dismaturidade, malformações fetais, distúrbios respiratórios do recém-nascido, síndrome de aspiração maciça, hemorragia pulmonar; incompatibilidade sanguíneo materno-fetal; <b>Parto:</b> placenta prévia, deslocamento de placenta, procidência e anomalia de cordão, ruptura precoce de bolsa, manobras de extração, parto cesárea.	Infecções (Meningites e Encefalites); Hemorragia (malformações vasculares); Traumatismos Crânio Encefálicos; Intoxicações; e Processos expansivos.

Quadro 1 – Fatores Exógenos TDAH (ROTTA, OHWEILLER e RIESGO, 2016.p. 277.)

Mais uma vez ressalta-se a importância de uma Anamnese criteriosa para compreender as causas do comportamento e sintomatologia, pois os mesmos podem estar presentes em outros

<sup>5</sup>Todas as causas citadas abaixo desta coluna podem levar, em última análise, à contusão cerebral, hemorragia ou asfixia fetal.





quadros ou estarem comórbidas<sup>6</sup> a outras condições clínicas. E o procedimento para tratamento é priorizar a comorbidade para depois ser cogitado a hipótese diagnóstica de TDAH. Pois assim como a DSM-V explica, só podemos chegar à conclusão de um Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade se não existir nenhuma outra causa aos sintomas que expliquem melhor o quadro.

A literatura indica que nos casos confirmados de TDAH, em torno de 60% apresenta-se evidência de Transtorno Opositor Desafiante (TOD)<sup>7</sup> associado a irritabilidade e alterações de humor. De 25 a 40% relata-se Transtornos de Ansiedade Generalizada (TAG)<sup>8</sup>, de 30 a 50% comportamentos antissociais<sup>9</sup>, e 50% quadros comportamentais de bipolaridade ou transtorno de humor<sup>10</sup>. Além destas comorbidades, podemos ver casos de tiques, abusos de substâncias como

---

<sup>6</sup>“Comorbidade é uma situação em que dois ou mais transtornos ocorrem simultaneamente em um indivíduo. No TDAH, as comorbidades são bastante comuns. Problemas de comportamento como o transtorno de oposição desafiante (TOD) ou transtorno de conduta (TC) são comorbidades em 30 a 50% dos casos” (ESTANISLAU e BRESSAN, 2014.p.158).

<sup>7</sup> O Transtorno Opositor Desafiante, ou Transtorno Desafiador de Oposição caracteriza-se por um padrão recorrente negativista, desafiador, desobediente e hostil para com figuras de autoridade. Pela CID-9 é definido como um tipo de transtorno de conduta divergindo apenas quanto à presença de atos antissociais ou agressivos mais graves. (ASSUMPSÃO JR (org), 2014. p.320)

<sup>8</sup> O Transtorno de Ansiedade Generalizada (TAG) é caracterizado por ansiedade e preocupação excessivas sobre vários acontecimentos ou atividades da vida diária que acontecem na maior parte dos dias e durante um período de, no mínimo, seis meses. Trata-se de uma apreensão relacionada a algo que está para acontecer e que o paciente tem dificuldade de controlar. Esses sintomas podem ser acompanhados de inquietação, tensão ou sentimento de estar no limite, sensação de facilmente estar cansado ou fadigado, dificuldade de concentrar ou “brancos” na mente, irritabilidade, tensão muscular e problemas relacionados ao sono. (FÉRRER, NARDI e QUEVEDO (org.), 2015.p.85)

<sup>9</sup> Podem ser chamados de “antissociais” todos os comportamentos que são, ao mesmo tempo, aversivos e contingentes ao comportamento de outras pessoas inclusive os agressivos. A palavra contingente refere-se à relação de dependência entre eventos, ou seja, entre o comportamento emitido, seus antecedentes e suas consequências. O comportamento antissocial constitui uma classe de respostas apreendida na interação do indivíduo com seu ambiente. É multideterminado e são diversas as variáveis que podem influenciar na aquisição e manutenção deste comportamento no decorrer da vida. (SOUZA e HAYDU(org), 2009.p.40)

<sup>10</sup> Quando o cérebro apresenta problemas para controlar as emoções, podemos apresentar estados de humor diferentes do habitual. Por exemplo, nosso humor pode tornar-se muito triste e não voltar ao normal. Além de persistentemente triste, o humor de uma pessoa pode ser apresentar persistentemente eufórico ou oscilar entre triste e eufórico, entre outras possibilidades. Se essas oscilações causam prejuízos (na escola, na vida familiar, nas amizades, etc.), a pessoa pode estar sofrendo de um transtorno do humor. Transtornos do



drogas e/ou bebidas, epilepsia, enurese e transtornos de linguagem. (BIEDERMAN, NEWCORP e SPRICH, 1991; PLISKA, CARLSON, SWANSON, 1999; WILENS, BIEDERMAN, MICK, 1998; JENSEN et. al., 2007)

Vale ressaltar que o TDAH não é um Transtorno de Aprendizagem (TA), apesar de ser comumente confundido por poder causar problemas acadêmicos no indivíduo. Segundo a DSMV(2013),

uma característica essencial do transtorno específico da aprendizagem são dificuldades persistentes para aprender habilidades acadêmicas fundamentais (...) que incluem leitura exata e fluente de palavras isoladas, compreensão da leitura, expressão escrita e ortografia, cálculos aritméticos e raciocínio matemático (solução de problemas matemáticos). Diferentemente de andar ou falar, que são marcos adquiridos do desenvolvimento que emergem com a maturação cerebral, as habilidades acadêmicas (p. ex., leitura, ortografia, escrita, matemática) precisam ser ensinadas e aprendidas de forma explícita. Transtornos específicos da aprendizagem perturbam o padrão normal de aprendizagem de habilidades acadêmicas; não constituem, simplesmente, uma consequência de falta de oportunidade de aprendizagem ou educação escolar inadequada. (...) As dificuldades de aprendizagem (na TA) são persistentes e não transitórias. Em crianças e adolescentes, define-se persistência como um limitado progresso na aprendizagem (i.e., ausência de evidências de que o indivíduo está alcançando o mesmo nível dos colegas) durante pelo menos seis meses apesar de ter sido proporcionada ajuda adicional em casa ou na escola. Por exemplo, dificuldades em aprender a ler palavras isoladas que não se resolvem completa ou rapidamente com a provisão de instrução em habilidades fonológicas ou estratégias de identificação de palavras podem indicar um transtorno específico da aprendizagem. (DSMV, 2013.p.109)

O que podemos perceber é que no caso de um TA o componente etiológico é orgânico, diretamente ligado a uma disfunção do SNC. A melhora vem associada imprescindivelmente a um contínuo trabalho com psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos. Olhando sob este prisma, é um transtorno mais complexo pelo manejo. No entanto, isso não define o fator aprendizagem de forma geral. O indivíduo que apresenta uma TA, mesmo que essa seja de ordem orgânica, tem inteligência e possibilidade de aprender como qualquer outro ser. Não será devido ao transtorno que não haverá desenvolvimento acadêmico ou de qualquer ordem que dependa do fator aprendizagem. Isso se dá porque um dos requisitos mínimos para se configurar um TA é não ter

---

humor mais conhecidos são a depressão e o transtorno bipolar. (ESTANISLAU e BRESSAN, 2014.p.134)



um déficit intelectual. Portanto o que ele apresentará é uma forma e processamento diferenciado para o aprender. (A criança com dislexia, por exemplo, aprende e processa melhor o conteúdo de forma oral). Com apoio e avaliações nos contextos escolares adequados, o sucesso acadêmico e pessoal é tão possível como para qualquer um.

Não podemos esquecer de mencionar, também, que o cérebro, em estimulação adequada, usa do artifício da plasticidade neuronal, que é a possibilidade da reorganização dos processos e recursos estruturais do cérebro para a aprendizagem. E isso também é um auxiliador para situações de dificuldades nesta área de forma geral. O que vemos então é que, o TDAH interfere no processo do aprender, na capacidade de captar a informação, devido a desatenção ou pela hipercinesia, mas, independente de um fator ou outro, não necessariamente haverá um baixo rendimento acadêmico configurado, como é apresentado no TA.

Em relação aos fatores ambientais, deve-se compreender o meio escolar, familiar e cultural ao qual a criança está inserida. E aqui vale uma atenção mais aprofundada: é claro que disponibilidades financeiras dentro do contexto familiar podem configurar um menor e/ou maior estímulo quando entendemos que o meio que dispõe de livros, revistas, ou objetos que ampliem o mundo letrado de forma geral estimulam de forma significativa o aprender. Mas às vezes, quando falamos de estrutura familiar e de sobrevivência temos que retomar a causas de base e lembrar que, por exemplo, a criança que não se alimenta adequadamente passa por duas situações que são importantes em análise para verificar uma dificuldade de aprendizagem. O primeiro é o fator fome: se não se alimenta e no meio escolar ou no meio que necessite dos recursos de aprendizagem ele se encontrar focado no estômago que está doendo, por mais interessante ou motivador que o meio possa ser configurado, a atenção primária básica será saciar a fome. Sendo assim, a desatenção não será por apresentar o TDAH, mas sim porque com fome não temos como manter o foco em nenhuma situação. E isso é um conjuntura básica e comum dentro da escola. Há crianças que somente se alimentam com a merenda escolar. E, por mais triste ou preocupante que a realidade se apresente, não pode ser negligenciado.

A outra situação comum advinda deste tipo de problema é a desnutrição. Apresentar baixos índices de vitaminas necessários ao funcionamento do organismo pode interferir de forma significativa na dinâmica do ser. Por exemplo, causar maior sonolência e, conseqüentemente, baixa atenção focada, que é um requisito necessário para a dinâmica do aprender. E, se não investigado adequadamente, pode ser confundido com um quadro próximo do TDAH.

As condições vinculares da família e sua dinâmica também evidenciam o comportamento da criança em questão. Se a família aceita que a criança pule no sofá, por exemplo, e não a orienta



com regras estáveis de convívio social é compreensível que ela mantenha esse padrão em outros locais. Se está inserida em um ambiente de violência, agressividade, a “normalidade” da situação interfere no julgamento da criança em seu comportamento em sociedade. Isso pode ocorrer por não ter sido orientada pelos adultos aos quais entende como referências. Essa interação vincular família-criança é essencial para definir a interação da criança com outros meios e outras pessoas. Compreender essas relações ajuda a olhar a criança ou adolescente com mais afetividade e a direcionar o trabalho a ser desenvolvido, descartando qualquer tipo de transtorno ou patologia. E isso é essencial em educação para que possamos de fato auxiliar baseando em dados de realidade e não em inferências.

Se aprofundarmos nas relações afetivas dentro da família, uma separação ou situação de conflito em casa poderá alterar o estado psicológico da criança, que poderá não estar “preocupada” em aprender ou focar em assuntos escolares. Ela direcionará o pensamento na possibilidade da mãe estar viva, por exemplo, em casos de presença de violência doméstica no seu contexto. E apesar de apresentar-se desatento ou mais agitado que o normal, a causa não é o TDAH.

É importante fazermos um adendo frente às questões familiares e a escola, por sabermos que há um descompasso muito evidenciado no dia a dia entre eles. A família não encontra espaço na escola e a escola não dialoga com a família. Os motivos são inúmeros e de ordens variadas, no entanto é imprescindível que haja um estreitamento dos vínculos entre ambos para que ocorra melhores resultados no próprio processo de aprendizagem das crianças e adolescentes.

Todas essas situações apresentadas evidenciam aspectos importantes à medida que está na contra mão de processos avaliativos equivocados, os quais simplificam a seriedade do diagnóstico do transtorno, podendo resultar em condutas inadequadas e gerando estigmas que podem comprometer a estrutura de uma família inteira. Tais inadequações são presenciadas no dia a dia, infelizmente, e justificam hoje um número maior do que o esperado de crianças encaminhadas às redes de saúde. O que gera possibilidades de diagnósticos e medicalizações ocorrendo de forma indiscriminada e equivocadamente, assim como uma banalização de um transtorno tão sério, documentado e pesquisado como o TDAH. É ruim para os indivíduos acometidos, mas também para reforçar a ideia de que o diagnóstico implica em medicalização, ou que é um mito ou que é um meio para vendas de medicamentos. Só que a visão reducionista também prejudica aqueles que de fato apresentam o transtorno e possuem prejuízos na sua qualidade de vida. Critério e bom senso ainda são palavras de ordem.



O diagnóstico para o TDAH é fundamentalmente clínico. Não há no meio hospitalar de base exames laboratoriais ou de imagem que comprovem o TDAH. Por isso, investigar o histórico familiar e o desenvolvimento pregresso do indivíduo é de extrema importância: avaliar os períodos pré, peri e pós natal, o desenvolvimento infantil, levando em consideração a linguagem, os aspectos motores e os aspectos cognitivos em geral, o histórico familiar, se apresenta algum quadro específico nas gerações anteriores, se há desempenhos abaixo do esperado para a idade em algumas funções, são meios pelos quais são pensados e investigados casos afirmativos para TDAH.

Os critérios diagnósticos pontuados pela DSM-V são os seguintes:

<b>DESATENÇÃO</b>
Frequentemente não presta atenção em detalhes ou comete erros por descuido, no trabalho ou em outras atividades. Em tarefas escolares, na escola, com erros frequentes em tarefas simples. (p.ex.: negligencia ou deixa passar detalhes, o trabalho é impreciso.)
Frequentemente tem dificuldade para manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas (p. ex.: dificuldade de manter o foco em aula, conversa ou leituras prolongadas)
Frequentemente parece não escutar quando alguém lhe dirige a palavra diretamente (p. ex.: parece estar com a cabeça longe mesmo na ausência de qualquer distração óbvia)
Frequentemente não segue instruções até o fim e não consegue terminar trabalhos escolares, tarefas ou deveres no local de trabalho (p.ex.: começa a tarefa, mas rapidamente perde o foco, e facilmente perde o rumo).
Frequentemente tem dificuldade para organizar tarefas e atividades (p.ex.: dificuldades em gerenciar tarefas sequenciais, dificuldade em manter materiais e objetos pessoais em ordem, trabalho desorganizado e desleixado; mau gerenciamento do tempo; dificuldade em cumprir prazos).
Frequentemente reluta em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado, não gosta delas ou evita-as (p.ex.: trabalhos escolares ou lições de casa; para adolescentes mais velhos e adultos, preparo de relatórios, preenchimento de formulários, revisão de trabalhos longos)
Frequentemente perde coisas necessárias para as tarefas ou atividades (p.ex.: materiais escolares, lápis, instrumentos, carteiras, chaves, documentos, óculos, celular)
Com frequência é facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos, pode até incluir pensamentos não relacionados)
Com frequência é esquecido em relação a atividades cotidianas (p.ex.: realizar tarefas, obrigações; para adolescentes mais velhos ou adultos pode estar relacionado a retornar ligações, pagar contas, manter horários agendados)



<b>HIPERATIVIDADE/ IMPULSIVIDADE</b>
Frequentemente remexe as mãos ou os pés ou se remexe na cadeira
Frequentemente levanta da cadeira em situações que espera-se que permaneça sentado (p.ex.: sai do lugar na sala de aula, no escritório ou em outro local de trabalho, ou em situações que se espera que permaneça no mesmo lugar)
Frequentemente levanta durante a aula
Frequentemente corre ou sobe em objetos em situações que isso é inapropriado
Com frequência não para, agindo como se estivesse com o “motor ligado” (p.ex.: não consegue ou se sente desconfortável ao ficar parado, como em restaurantes ou reuniões)
Geralmente tem dificuldade em jogos ou em atividades de lazer mais quietas
Frequentemente fala demais
Frequentemente deixa escapar a resposta antes mesmo de o questionamento ser finalizado
Frequentemente interrompe ou se intromete (p.ex.: mete-se nas conversas, jogos ou atividades, pode começar a usar os pertences de outra pessoa sem pedir ou receber a sua permissão; adolescentes ou adultos podem intrometer-se em ou assumir o controle sobre o que os outros estão fazendo)

Quadro 2 – Quadro Adaptado para o diagnóstico para TDAH. Fonte: ROTTA, 2014. p.279.

O quadro apresentado é equivalente ao SNAP IV, que é comumente visto sendo aplicado para determinar esses sintomas, cuja versão em português foi realizada pelo professor Dr. Paulo Mattos e sua equipe (MATTOS et al.,2006). Para avaliar a presença do TDAH, são necessários seis ou mais dos critérios pontuados acima durante pelo menos seis meses, em um grau que é inconsistente com o nível de desenvolvimento e tem impacto negativo nas atividades sociais, acadêmicas e/ou profissionais da pessoa avaliada. Em adolescentes a partir de 17 anos ou adultos, são necessários pelo menos cinco sintomas. Considera-se ainda conjunto ao diagnóstico para os casos de desatenção e hiperatividade a impulsividade presente nos três últimos critérios.

Aqui convém dizer que nem todo caso de TDAH implica em desnível acadêmico. Então o SNAP pode apresentar características pontuais em comportamento, mas não apresentar a dificuldade no aprender. E ainda sim ser diagnóstico para o TDAH. O que se tem quando direcionamos o pensamento para resultante a um problema são características que estão em excesso e implicam em baixa qualidade de vida. E qualidade de vida não necessariamente se refere a índices acadêmicos. Por exemplo: uma pessoa desatenta pode se colocar em situações de ansiedade constante quando perder o celular, a carteira e a chave do carro mais de 4 vezes no dia.



Passar por situações semelhantes, várias vezes no dia, na semana e no mês. Tudo devido a desatenção. Perder prazos, confundir datas, não conseguir planejar um dia sem procrastinar. É extremamente desgastante e gera frustrações que, em excesso, geram transtornos de ansiedade, baixa estima, constante estado de vigília, perda de sono, dentre outros sintomas.

Para um diagnóstico diferencial preciso e consistente há a necessidade de avaliações de uma equipe multiprofissional que envolva as áreas médicas (clínica, neurologia, psiquiatria, e/ou pediatria), da psicopedagogia, psicologia/neuropsicologia, psicomotricidade e fonoaudiologia<sup>11</sup>. É imprescindível o olhar das múltiplas áreas para que se possa trabalhar o tratamento dos sintomas e dos prejuízos, para um melhor resultado na vida do indivíduo. Ou seja, há necessidade de um olhar amplo, entendendo esse ser como completo e complexo em todos os seus fatores, tirando a possibilidade de um único profissional fechar um diagnóstico de forma coerente e diferenciada. Apesar de, infelizmente, possuímos casos que não demonstrem essa postura profissional (crianças que vão ao neurologista e voltam com uma receita médica em uma consulta de dez minutos), devemos orientar e auxiliar na divulgação do TDAH e desta necessidade multidisciplinar para toda a comunidade, tanto escolar quanto familiar e da saúde, para trabalharmos em favor de olhares mais sensíveis, afetivos e particulares ao ser humano. Entende-lo como um ser sistêmico e complexo, que pode estar em dificuldade, mas que não é a dificuldade. Que há sempre um caminho quando unimos esforços em valorizar o ser em primeiro lugar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esta pesquisa sustenta-se na necessidade de compreender o TDAH e suas peculiaridades, pois a falta de entendimento acerca desse transtorno pode comprometer o processo de construção de um indivíduo, trazendo consequências para além do espaço escolar.

Há uma ávida necessidade de uma formação mais específica para os profissionais da educação nesta área, para que possam, além de atuar de forma mais inclusiva e significativa, realizar uma educação transformadora e prestativa à construção global do ser humano e de uma sociedade mais justa e igualitária.

Significa auxiliar na compreensão desta educação que tanto almejamos, em conjunto com toda a comunidade escolar, respeitando processos, tempo, espaço e ser humano, e entendendo

---

<sup>11</sup>Para o diagnóstico de TDAH essas áreas contemplam basicamente um diagnóstico diferencial completo. No entanto, dependendo do caso pode-se considerar outros profissionais atuando em conjunto como terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, por exemplo.



que para aprender e ensinar é preciso antes acreditar ser possível. Mudando olhares, posicionamentos, flexibilizando, e, assim, mudando mundos.

E isso quer dizer que, entender essa relação educativa e as responsabilidades de cada papel – que no caso dos profissionais da educação é ir à busca de informações coerentes para auxiliar em suas práticas com e para os estudantes – também inclui entender esse transtorno e, assim, colaborar para ampliar o conhecimento acerca dele, auxiliar quando for adequado, corroborando para uma avaliação mais direcionada e coerente, mas também para ampliar o olhar ao próprio meio escolar, não banalizando algo que pode causar tantos prejuízos na vida dos indivíduos.

## REFERÊNCIAS

ASSUMPÇÃO JR., F. B. **Psiquiatria na infância e na adolescência: casos clínicos**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

BARR, C.L. **Further evidence from haplotype analysis for linkage of the dopamine D4 receptor gene and attention deficit-hyperactivity disorder**. Am. J. Med Genet. 2000; 96 (3): 262-7.

BIEDERMAN, J., NEWCORN, J.; SPRICH, S. **Comorbidity fo attention deficit hyperactivity disorder with conduct, depressive, anxiety, and other disorders**. Am J Psychiatry, v.148, p.564-577, 1991.

BINET, A e SIMON, T.H. **Les enfants anormaux**. Paris: Armand Colin, 1907.

BOUNCOUR, P. **Anomalies mentales des écoliers**. Paris: Alcan, 1905.,

DUPRÉ, E. **snap**. Paris: Payot, 1925.

ESTANISLAU, G.M. e BRESSAN, R.F. **Saúde Mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: ARTMED, 2014.

FÉRRER, A., NARDÍ, A. E. e QUEVEDO, J. (org.) **Transtornos psiquiátricos resistentes ao tratamento: diagnóstico e manejo**. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GREVET, Eugenio Horacio et al . **Transtorno de oposição e desafio e transtorno de conduta: os desfechos no TDAH em adultos**. J. bras. psiquiatr., Rio de Janeiro , v. 56, supl. 1, p. 34-38, 2007 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0047-20852007000500008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0047-20852007000500008)

&lng=en&nrm=iso>. access on 17 Apr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852007000500008>.

JENSEN, P.S. et.al. **3-year follow up of the NIMH MTA study**. Journal of the American Academy of child and adolescent psychiatry, v.46, p.989-1002, 2007.

MATTOS, Paulo et al . **Apresentação de uma versão em português para uso no Brasil do instrumento MTA-SNAP-IV de avaliação de sintomas de transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e sintomas de transtorno desafiador e de oposição**. Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul, Porto Alegre , v. 28, n. 3, p. 290-297, Dec. 2006 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082006000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082006000300008)

&lng=en&nrm=iso>. access on 23 July 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-81082006000300008>.





- MORDRE et al.: **The impact of ADHD and conduct disorder in childhood on adult delinquency: A 30 years follow-up study using official crime records.** BMC Psychiatry 2011 11:57. PEREZ, Celestino Rodríguez et al . **Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Prevalencia y Características Sociodemográficas en Población Reclusa.** Psicol. Reflex. Crit., Porto Alegre , v. 28, n. 4, p. 698-707, dez. 2015 . Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722015000400008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722015000400008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 abr. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528407>.
- PLISKA, S.R., CARLSON, C.L., SWANSON, J.M. **ADHD with comorbid disorders: clinical assessment and management.** New York: Guilford, 1999.
- REINHARDT, Marcelo C. and REINHARDT, Caciane A.U.. **Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, comorbidades e situações de risco.** J. Pediatr. (Rio J.) [online]. 2013, vol.89, n.2, pp.124-130. ISSN 0021-7557. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jped.2013.03.015>.
- ROHDE, L.A.; BENCZIK, E.B.P. **Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o que é? Como ajudar?**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- ROTTA, N. T., OHLWEILER, L e RIESGO, R.S. (org.) **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: ARTMED, 2016.
- SMALLEY, S.L. **Evidence that dopamine D4 receptor is a susceptibility gene in attention deficit-hyperactivity disorder.** Mol Psychiatry. 1998, 3(5): 423-30.
- SOUZA, S. R. e HAYDU, V.B (org.) **Psicologia Comportamental Aplicada: avaliação e intervenção nas áreas do esporte, clínica, saúde e educação.** Londrina: EDUEL, 2009.
- SWANSON, J. **Genes and attention deficit hyperactivity disorder.** Curr Psychiatry Rep. 2001; 3(2):92-100.
- WILENS, T., BIEDERMAN, J., MICK, E. **Does ADHD affect the course of substance abuse? Findings from a sample of adults with and without ADHD.** Am J Addict, v.7, p.156-163, 1998.



## Os desafios da alfabetização de alunos com NEE: a Psicopedagogia como alternativa para superação dos problemas enfrentados

Mariana de Lima Alves Hathenher  
GEPPE/PPGED/UFU  
[mariannaalves2000@gmail.com](mailto:mariannaalves2000@gmail.com)

Maria Irene Miranda  
GEPPE/PPGED/UFU  
[mirene@ufu.br](mailto:mirene@ufu.br)

**Resumo:** Esse trabalho trata-se de um estudo que visa a analisar criticamente a proposta de alfabetização e o trabalho com a leitura e a escrita de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) de uma instituição pública da rede municipal de ensino, bem como as possibilidades, os obstáculos enfrentados e os resultados obtidos pela instituição na alfabetização desses alunos. O estudo em andamento é de natureza qualitativa e utiliza de instrumentos e técnicas psicopedagógicas como entrevistas (com o sujeito, com os pais e professores), Diagnóstico Psicopedagógico da Leitura e da Escrita, desenho livre; observação; conversas informais sobre assuntos diversos e jogos. Espera-se com essa pesquisa conseguir informações que revele como a instituição trabalha com a leitura e escrita dos alunos com NEE, quais os fatores facilitadores e/ou dificultadores para o desenvolvimento de uma proposta de alfabetização, junto a esses alunos e, ao identificar os resultados obtidos pela instituição na alfabetização, leitura e escrita dos alunos com NEE, o estudo propõe a discussão dos dados obtidos e, assim, compreender, como a Psicopedagogia pode contribuir nesse processo de aprendizagem na escola. O estudo demonstra importância por contribuir com a produção de novos saberes acerca do processo da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com necessidades educacionais especiais e como a escola lida com esses desafios, bem como para a Psicopedagogia, no sentido de nortear pesquisas no atendimento a esses alunos.

**Palavras-Chaves:** Alfabetização. Desafios. NEE. Psicopedagogia.

Simpósio 2 – Psicopedagogia e Educação



## INTRODUÇÃO

Compreender a alfabetização como uma competência essencial a todo indivíduo, implica a definição de objetivos, de metas de aprendizagens e atitudes didáticas intencionais que possam garanti-la. Técnicas que utilizam atividades de codificar e decodificar tornam-se inúteis uma vez que desconsideram o ser em sua totalidade, apresentando-lhe letras, frases e textos sem convidá-lo a uma prática reflexiva sobre a importância do processo. De uma maneira bem simplista, o termo alfabetização refere-se ao procedimento de aprender a ler e a escrever, e as referidas ações nos possibilitam a comunicação, essencial para a interação com o mundo.

As práticas iniciais constituem em grande maioria em técnicas que fazem a junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e cópia, tudo muito mecânico. Para Ferreiro,

[...] a leitura e escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor, porque de alguma forma os seus esforços foram colocados nos papéis para representar algo. (FERREIRO, 1996, p.40).

As experiências que as crianças vivenciam em suas casas e em seu meio social, são de grande importância nessa trajetória. De acordo com Gontijo e Schwartz (2009), as práticas alfabetizadoras necessitam transformar os moldes antigos de ensinar a leitura e a escrita, que enfatizam apenas o ensino e a aprendizagem de unidades menores da língua, como letras, sílabas, palavras e frases descontextualizadas. Pensando assim, podemos colocar em prática novos moldes de alfabetização baseados nessas relações com a produção de textos, com a leitura, envolvendo um processo lúdico nas atividades que unem os conhecimentos. Para que o aprendizado da leitura seja consistente e de mais fácil assimilação é necessário que se produza sentido nesse processo.

O ensino da leitura e da escrita não pode ser reduzido a uma simples técnica de reprodução no qual o sujeito fica alheio a sua realidade, não produzindo seu próprio conhecimento, com uma alfabetização sem sentido e formando alunos alienados sem



consciência daquilo que são capazes de fazer, aumentando os índices de evasão e repetência e ainda de rótulos de dificuldades de aprendizagem. “O estudo dos fatores etiológicos, bem como das reações do meio em face de uma determinada dificuldade na aprendizagem, é de fundamental importância na seleção da orientação a ser seguida, evitando-se rotulações apressadas e estresse adicional.” (TORRES, 1999, p.12).

Considerando as crianças com NEE em seu processo de aprendizagem é importante avaliar o trabalho de base que foi realizado, analisando as habilidades básicas (leitura, escrita, execução de cálculos matemáticos) que já adquiriram e aquelas que ainda precisam ser trabalhadas; encontrada alguma defasagem nesse processo, o programa da escola deve oferecer um ensino próprio, assim como, estruturas diferenciadas para a aquisição de novas habilidades. Os alunos que já foram observados em nossa trajetória enquanto docentes mostraram a necessidade de aprender competências de ordem motora, como pegar no lápis de forma correta, a decodificar palavras, soletrando-as.

Quando não há uma preocupação nesse sentido, as dificuldades que esses sujeitos enfrentam para aprender a ler e a escrever são inúmeras. A educação precisa ser pensada de uma forma realista, pois nem todas as crianças com NEE podem alcançar avanços de leitura/escrita ou de cálculos aritméticos, mesmo que tenham o ensino em tempo adicional e currículo adaptado; como temos observado em sala de aula, para uma criança com sérias deficiências de processamento da linguagem, a alfabetização básica (leitura no nível de 2º e 3º anos), pode ser o ponto máximo que conseguirá atingir. Mas dentro daquilo que é possível ao seu aprendizado, a instrução das habilidades básicas e o reforço contínuo são importantes.

Quando uma criança não consegue aprender a ler e escrever é necessário que haja uma investigação quanto ao melhor procedimento para intervir de forma eficiente; nem o aluno, muito menos o professor devem ser responsabilizados pela não aprendizagem, pois inúmeros fatores podem contribuir para a recusa e/ou bloqueio do aprender. Uma intervenção pedagógica e psicopedagógica pontual é importante para que ocorra a alfabetização e o domínio da leitura e da escrita; por isso a mediação entre ensinante e aprendente e suas experiências de aprendizagem são essenciais nesse trajeto.



A fim de evitar o uso de rótulos e afirmações desnecessárias, é importante conhecer o que é e como acontece o processo de aquisição da leitura e da escrita, como a escola lida e se preocupa com todas as questões envolvidas e como áreas de estudo e pesquisa, como a Psicopedagogia, podem contribuir de forma efetiva para essa compreensão também na Educação Especial.

A psicopedagogia é uma área de grande relevância para a alfabetização dada sua efetividade nesse processo vital para qualquer aluno. Para Sisto (1996) é uma área de estudos que trata da aprendizagem escolar, quer seja no curso normal ou nas dificuldades. Para os alunos com NEE a importância se mantém, pois é uma ferramenta que garantirá os mesmos direitos para crianças sem essas necessidades. Para Kiguel, “historicamente a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e Psicologia, a partir das necessidades de atendimentos de crianças com *distúrbios de aprendizagem*, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional” (1991, p. 22). A busca de áreas que auxiliem nesse processo é fundamental para que as crianças com necessidades especiais não se sintam excluídas e não tenham baixa autoestima por se considerarem incapazes de aprender como os demais alunos.

O trabalho psicopedagógico auxilia a criança a usar ferramentas para o autoconhecimento, compreendendo suas limitações e possibilidades para aprender. Empoderar o aluno com NEE, é garantir-lhe o direito de ser ele próprio o construtor do seu conhecimento, com o apoio do professor para que não haja perdas na qualidade de ensino. Sendo assim, “a escola, de acordo com essa premissa precisa rever sua postura, como também a de seus profissionais ofertando à criança com necessidades educacionais especiais o direito à educação e, o respeito por sua diversidade estudantil” (MITTLER, 2003).

As escolas inclusivas necessitam do olhar psicopedagógico, voltado para as relações sociais que são construídas e o conhecimento coletivo que é produzido nesses espaços. Assim, o atendimento aos alunos com NEE na vertente psicopedagógica, vem ganhando espaço significativo dentro e fora das escolas regulares onde a educação inclusiva é prioridade garantida por lei.

A psicopedagogia tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem e suas variáveis e oferece o devido suporte para a mediação do aprender. Trata-se de uma área que



investiga os caminhos que o indivíduo percorre para aprender. Para Kiguel, “o objeto central de estudo da Psicopedagogia está se estruturando em torno do processo de aprendizagem humana: seus padrões evolutivos normais e patológicos – bem como a influência de meio (família, escola, sociedade) no seu desenvolvimento” (KIGUEL, 1991, p. 24), considerando todas as pessoas envolvidas e não somente ao sujeito da necessidade educativa especial.

Na vertente psicopedagógica “a aprendizagem se produz pela interação do sujeito que aprende (mediado) e do sujeito que ensina (mediador), porém, quem aprende autoconstrói seu próprio conhecimento”. (DÍAZ 2011, p. 21). Assim, o sujeito aprendente está diretamente relacionando com o sujeito ensinante; o aprender acontece nessa interação e o aprendente está entre o conhecer e o saber. Quando não destinada a devida importância a mediação do ensino e da aprendizagem, lacunas nesses processos podem perdurar por toda a vida acadêmica desse aluno. Outro importante ponto a ser destacado é o quanto o professor deseja ensinar e o quanto o aluno deseja aprender. Dessa forma, a ação psicopedagógica é realizada envolvendo alunos e professores, observando a afinidade entre os mesmos, o que os une ou o que os afasta, suas metodologias e meio de ensinar e aprender, incluindo o não aprender por parte do aluno e o não - ensinar por parte dos professores.

Fagali 2008, afirma que há várias formas de se intervir nas diferentes NEE, dentre elas:

- releitura e reelaboração no desenvolvimento das programações curriculares, centrando a atenção na articulação dos aspectos afetivos cognitivos, conforme o desenvolvimento integrado da criança e adolescente;
- a análise mais detalhada dos conceitos, desenvolvendo atividades que ampliem as diferentes formas de trabalhar o conteúdo programático. Nesse processo busca-se uma integração dos interesses, raciocínio e informações de forma, que o aluno atue operativamente nos diferentes níveis de escolaridade. Complementa-se a esta prática, o treinamento e desenvolvimento de projetos junto dos profissionais.
- criações de materiais, textos e livros para o uso do próprio aluno, desenvolvendo o seu raciocínio, construindo o conhecimento, integrando afeto e cognição no diálogo com as informações. (FAGALI, 2008, p. 11).

Portanto, vemos a importância da informação e capacitação dos profissionais envolvidos e da instituição escola. Para que haja aprendizagem a escola deve estar atenta às



mudanças diárias no cenário no que diz respeito, por exemplo, às novas tecnologias e informações que chegam a todo o momento. E quando isso não acontece como na maioria dos modelos educacionais que vemos ainda hoje compostos de ideologias ultrapassadas, encontramos professores também com metodologias que não contemplam a realidade o que torna mais evidente os problemas de aprendizado.

As aprendizagens ocorrem simultaneamente envolvendo contexto familiar, sociedade e escola. Sendo assim, os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita envolvendo alunos com NEE podem ser indícios de que existe um desajuste dos padrões familiares e sociais e um processo educacional que está em defasagem, desarticulado com o desenvolvimento do discente.

Com relação à estrutura familiar e social, existem alguns fatores que interferem na aprendizagem, impedindo seu curso normal, como os fatores orgânicos e psicológicos (abrange a cognição, a neurofisiologia, a genética e as emoções), fatores sociais e ambientais, onde há a necessidade de investigar o contexto familiar e como o aprender é visto nesse espaço. Também a metodologia e estrutura de ensino, os recursos do próprio educador, estes fatores externos ao aprendizado.

Para Porto (2009) as dificuldades de aprendizagem não são uma condição ou síndrome simples, nem decorrem apenas de uma única etiologia, trata-se de um conjunto de condições e de problemas heterogêneos e de uma diversidade de sintomas e de atributos que obviamente subentendem diversificadas e diferenciadas respostas clínico-educacionais.

De posse das teorias que contribuem para o conhecimento sobre como se constitui a alfabetização, o processo de aprendizagem e suas dificuldades, a contribuição da Psicopedagogia para crianças com ou sem NEE para a superação das questões da não aprendizagem é de grande relevância, pois com esse auxílio é possível oferecer ao profissional da área da Educação ou de áreas afins, mais segurança na sua prática educativa. Segundo Andrade (2001), no processo de alfabetização a Psicopedagogia contribui levando o educador a refletir sobre sua prática como professor/mediador e avaliador da aprendizagem de crianças com dificuldades tanto de aprendizagem quanto de outras habilidades ligadas direta e indiretamente à escola envolvendo a escrita.



Sob o olhar psicopedagógico acerca dos processos de aprendizagem, o professor, família e o próprio aluno podem unir forças para que os problemas de aprendizagem sejam superados.

## **METODOLOGIA**

O presente estudo tem como proposta a realização de um Estudo de Caso, com uma abordagem qualitativa ou naturalística, que, segundo Bogdan e Biklen (1994), envolve a obtenção de dados descritivos, a partir do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes.

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador o principal instrumento de coleta. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, por meio de trabalho intensivo de campo.

Para a coleta de dados, o Instrumento será a entrevista semiestruturada que exigirá nossa presença, a fim de obter dos sujeitos as informações importantes para responder ao problema. Segundo MOROZ (2002), essa entrevista envolve uma relação pessoal entre pesquisador e sujeito, o que facilita um maior esclarecimento de pontos relevantes. A partir da previsão de análise de dados, o roteiro de entrevista será elaborado para a Instituição alvo da pesquisa, pais e professores.

Utilizaremos, ainda, algumas Técnicas Psicopedagógicas, que segundo MIRANDA (2008), em uma perspectiva construtivista de intervenção, buscam potencializar as possibilidades de aprender do aluno. Nesse sentido, serão desenvolvidas como uma das técnicas Psicopedagógicas abordadas pela referida autora, o Diagnóstico Psicopedagógico





da Leitura e da Escrita. Para tal, serão desenvolvidas as seguintes atividades: desenho livre; escrita e leitura do nome próprio; escrita de palavras e de números; escrita de frases; leitura de palavras e frases; observação do material escolar; conversas informais sobre assuntos diversos; observação dos alunos em situações de jogos; entrevista com os pais (anamnese).

A elaboração deste estudo tem como preocupação a necessidade de buscar informações sobre o que ocorre nas instituições educacionais em relação ao Aprendizado da Leitura e da Escrita da criança com necessidade educacional especial na Rede Pública Municipal de Uberlândia. Dessa forma, a pesquisa será direcionada a uma escola da rede.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo agrega importância por contribuir com a produção de novos saberes acerca do processo da aprendizagem da leitura e da escrita de crianças com NEE, bem como para a Psicopedagogia, no sentido de nortear pesquisas no atendimento a esses alunos.

A pesquisa está em andamento, realizamos o levantamento bibliográfico, cujo recorte embasou o presente trabalho, que nos possibilitou ajustar a problematização e os objetivos da pesquisa.

Posteriormente será feita uma análise geral do estudo desenvolvido, explicitando todas as dificuldades e as possibilidades vivenciadas durante a sua realização, bem como compartilhadas as conclusões obtidas.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Siqueira. **Bases epistemológicas da psicopedagogia**: iniciando a discussão. Memnon> cadernos de Psicopedagogia, n. 1, v. 1, p 4-13, 2001.



BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 1994.

DÍAZ, Félix. O processo de aprendizagem e seus transtornos / Félix Díaz. - Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p. il. 2011.

FAGALI, Eloisa Quadros. **Psicopedagogia intitucional aplicada: aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**\Eloisa Quadros Fagali e Zélia Del Rio do Vale. Ilustrações de Francisco Forlenza' 9 ed. Petrópolis, RJ; Vozes, 2008.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização: teoria e prática**. Curitiba: Sol, 2009.

KIGUEL, Sônia M. **Normalidade X Patologia no processo de aprendizagem: abordagem Psicopedagógica ABPp**, 1991, vol.10.

MIRANDA, M. I. **Problema de aprendizagem e intervenção escolar**. São Paulo: Cortez, 2008.

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

MOROZ, M; GIANFALDONI, M. H. T. A. **O Processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.



SISTO, Fermino Fernandes. ET AL. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar.**

Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

TORRES, Rosa Maria. **Repetência escolar:** falha do aluno ou falha do sistema. Revista

Pedagógica Pátio, POA, 1999, ano 3. n. 11. p. 12, nov/jan.



## A APRENDIZAGEM E SEUS DESAFIOS NOS PRIMEIROS ANOS DE ESCOLARIZAÇÃO

Alba Aparecida Ribeiro Silva Gomes  
Universidade Federal de Uberlândia  
[albaribeiro27@gmail.com](mailto:albaribeiro27@gmail.com)

Profa. Dra. Maria Irene Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia  
[mirenemufu@gmail.com](mailto:mirenemufu@gmail.com)

### RESUMO

O presente trabalho apresenta um relato de pesquisa em andamento. Trata-se de um estudo de caso psicopedagógico e tem como objetivo investigar os fatores desencadeantes da dificuldade de aprendizagem de J. L., aluno do 4º ano do ensino fundamental de uma escola privada na cidade de Uberlândia. A queixa apresentada pela mãe e pela professora se refere à leitura e escrita, interpretação de texto e matemática. J.L. foi reprovado no 1º e 3º ano. Segundo sua professora o sujeito; falta frequentemente às aulas e a família não é presente na vida escolar da criança.

O estudo de caso psicopedagógico fundamenta-se em uma pesquisa investigativa que busca compreender o problema e suas causas. Seu objetivo não é rotular o sujeito e sim propor uma intervenção. Para coleta de dados, foram utilizados como instrumentos atividades de produção escrita, provas operatórias, técnicas projetivas, entrevista com o sujeito, anamnese e entrevista com a professora.

Palavras-chave: Aprendizagem, Pesquisa, Estudo de Caso Psicopedagógico

### INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem são temas recorrentes e preocupantes nas escolas e nas famílias devido à repetência e evasão. Nesse contexto a psicopedagogia vem trazer contribuições para a realização de diagnóstico e propostas de intervenções na intenção de amenizar e/ou sanar os obstáculos postos a construção do conhecimento.



O presente artigo tem por objetivo apresentar o relato de uma pesquisa em andamento desenvolvida por meio de um estudo de caso psicopedagógico. O sujeito está mencionado com as iniciais J. L. tem 11 anos e nove meses, sexo masculino, no 4º ano do ensino fundamental I de uma instituição privada na cidade de Uberlândia, foi reprovado no 1º e 3º ano. Fez acompanhamento com fonoaudiólogo por 06 meses. Aos 08 anos apresentou diabetes do tipo I e faz acompanhamento com endocrinologista.

A queixa informada pela mãe do sujeito baseia-se na dificuldade de escrita, leitura e matemática. Afirma que J.L. começou a falar por volta dos quatro anos e seis meses; até os seis anos não tinha controle dos esfíncteres. Segundo sua professora o sujeito apresenta desinteresse pelas aulas, falta frequentemente e não tem apoio da família, que é ausente na escola. Por se tratar de uma criança de 11 anos, com duas reprovações, que não domina a leitura e a escrita, e com dificuldades em cálculos, entendemos que é de suma importância a investigação e intervenção das causas que desencadeiam esses sintomas, pois no 4º ano supõe-se que a criança domine a leitura, escrita e conceitos matemáticos. No entanto, como não acompanha se sente desmotivado, com a autoestima baixa, pois, no contexto escolar tem um rendimento que não corresponde as expectativas.

O objetivo desse estudo é conhecer e ressaltar as potencialidades do sujeito, enxergar suas capacidades e não suas limitações, eliminar rótulos e estigmas e elaborar um projeto de intervenção para suas dificuldades de aprendizagem.

O diagnóstico visa conhecer o sujeito para que uma proposta de intervenção seja desenvolvida. Os instrumentos devem ser bem selecionados, mas o mais importante é a capacidade de interpretação dos dados. Para Fernández (1991), o diagnóstico deve ter para o terapeuta a mesma função que a rede para o equilibrista. Será a base que dará o suporte ao encaminhamento necessário.

Ao realizar o diagnóstico, devemos escolher os instrumentos apropriados ao sujeito e com eles explorar suas potencialidades, considerando que todos são capazes de aprender, de construir novas concepções. Segundo Miranda (2015), isso significa olhar para o sujeito que está com problemas de aprendizagem e buscar enxergá-lo por suas capacidades e não por suas limitações.



O processo diagnóstico precisa ter embasamento teórico para revelar o nível de entendimento do sujeito em situação de aprendizagem. No caso do presente estudo foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevista inicial com os pais, entrevista com o sujeito, EOCA (Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem), provas operatórias, técnicas projetivas, anamnese, entrevista com a professora.

Foi realizada uma primeira entrevista com os pais do sujeito, não se tratando da anamnese, a qual foi realizada após algumas sessões. O objetivo da entrevista foi coletar os dados da criança e conhecer a queixa que levou a família a procurar ajuda psicopedagógica. Durante a entrevista a mãe mostrou-se mais atuante na educação e na vida da criança que o pai. Afirmou que o incentiva para que faça as tarefas sozinho, pois o considera imaturo, mas que, após a descoberta do Diabetes com 8 anos, passou a superprotegê-lo.

A entrevista com o sujeito foi semiestruturada, na medida em que foram surgindo pontos a serem esclarecidos, foram acrescentadas novas perguntas. J. L. demonstrou tranquilidade e à vontade durante a entrevista, falando sobre os pais e seu relacionamento com a irmã mais velha, de 17 anos. Nas informações em relação a datas e nomes se confundiu bastante. Não mantém contato com os amigos da escola fora do ambiente escolar e não demonstra nenhum sentimento com relação ao seu fracasso escolar. Quando indagado sobre o motivo de iniciar um tratamento psicopedagógico, disse que seria para “acalmar sua raiva”, pois o colega da escola o irritava.

Através da EOCA, podemos investigar os vínculos que a criança possui com os objetos e os conteúdos da aprendizagem escolar. Para Visca (1987) a EOCA é um instrumento simples, porém rico em seus resultados. Dessa forma, foi disponibilizada ao sujeito uma caixa contendo materiais variados, para que tivesse o primeiro contato e falasse sobre o que estava vendo e ou manipulando. A princípio não explorou a caixa, folheou o gibi e contou a história a partir da imagem, sem ler. Após algum tempo foi dada a consigna, que consiste em orientar que o sujeito utilize o material como quiser, mostrando o que sabe fazer ou o que lhe foi ensinado a fazer e o que ele aprendeu a fazer. Pegou folhas de Filipinho (folhas sulfite coloridas) e vendo as dobraduras começou a recortá-las, sem uma finalidade e após alguns recortes decidiu fazer um desenho e só aí explorar o conteúdo da caixa. Mostrou-se à vontade, mas sem curiosidade em explorar todo o material disponível.



Na aplicação das provas operatórias é importante observar e anotar detalhadamente as falas, atitudes, argumentos, soluções dadas às questões, pois será fundamental para a interpretação da conduta do sujeito. No diagnóstico as respostas são divididas em três níveis. No nível 1, não há conservação, ou seja, a criança não atinge o nível operatório, no nível 2, as respostas apresentam oscilações, instabilidade, conserva em alguns momentos e em outros não; e no nível 3 demonstra aquisição da noção sem vacilação. De acordo com Visca (1995),

A aplicação das provas operatórias tem como objetivo determinar o nível de pensamento do sujeito, realizando uma análise quantitativa, e reconhecer as diferenças funcionais realizando um estudo predominantemente qualitativo, ou seja, sua aplicação nos permite investigar o nível cognitivo em que a criança se encontra e se há defasagem em relação à sua idade cronológica (VISCA, p. 11, 1995).

Na prova de conservação de quantidades discretas após o estabelecimento da igualdade inicial procedemos às modificações e o retorno empírico. Foram feitos pedidos de argumentação e J. L. demonstrou possuir noção de quantidade e reversibilidade. Disse que eram fichas azuis e vermelhas, falou alguns minutos manipulando as fichas e dividindo entre ele e os colegas imaginários.

Na prova de conservação de líquidos, após o estabelecimento da igualdade procedemos as modificações e o retorno empírico. J.L. conservou em todas as modificações e apresentou noções de reversibilidade. As respostas para as modificações e retorno empírico foram “por causa que estão com o mesmo líquido” e “os dois líquidos são iguais”.

Na prova de conservação de massa, depois de estabelecida a igualdade inicial, procedemos às modificações (salsicha, rolinho e cinco pedaços iguais) e o retorno empírico. J.L. apresentou conservação de massa, pois em todas as modificações teve argumentos de reversibilidade. Algumas das respostas para as questões propostas foram: “vai ter a mesma massa”, “continua igual”.

Na prova de inclusão de classes perguntamos: Qual o total de animais? O que temos mais, tartarugas ou cangurus? Temos mais tartarugas ou mais animais? Temos mais animais ou cangurus? J.L. apresentou possuir a noção de inclusão de classes para todas as questões apresentadas.



Na prova de interseção de classes, após a apresentação do material e realizadas as perguntas definidas para esse teste, respondeu as perguntas de comparação de elementos da mesma classe (cor e forma) e hesitou nas perguntas de inclusão e interseção.

As técnicas projetivas são de grande valia no trabalho psicopedagógico, pois o desenho pode ser um instrumento importante para entendermos as dificuldades de aprendizagem do sujeito. Segundo os estudos de Visca (2013, p.15), “a observação do desenho da criança permite conhecer como ela constrói sua aprendizagem, a partir dos vínculos que tem com o outro e as coisas que fazem parte do seu dia a dia”.

Ainda segundo Visca (2013, p. 21 e 22), “é possível estabelecer os vínculos afetivos em três grandes domínios: o escolar, o familiar e consigo mesmo, que poderão interferir positivamente ou negativamente na aprendizagem”.

Na técnica projetiva “Eu e meus companheiros” foi solicitado que se desenhasse com seus companheiros de classe, para que fosse investigado o vínculo que existe entre ele e seus colegas. Após o desenho foram feitas perguntas a respeito do desenho. J. L. explicou a princípio que estava dentro da sala de aula com seus colegas, mas depois afirmou que estava dentro da escola, não na sala de aula, desenhando depois um portão de entrada. Apesar de estarem disponíveis lápis de cor, optou por usar o lápis preto para desenhar e apenas quando disse que poderia usar o lápis de cor, caso quisesse pintar, é que resolveu usar.

Na técnica “Par educativo escolar” o objetivo é investigar o vínculo escolar entre quem ensina e quem aprende e a consigna consiste em solicitar que o sujeito desenhe duas pessoas, uma que ensina e uma que aprende. Após isto, foi solicitado que fizesse um relato sobre o desenho e que desse um título. J. L. resolveu então escrever a história do desenho, mas não deu um título. No seu desenho a professora está dando uma aula de ciências, sobre planetas. O desenho foi feito na parte inferior da folha, com o professor e o aluno bem pequenos, com os corpos inacabados. Percebemos um grande interesse pelo tema planetas.

A técnica “Família educativa” tem o objetivo de investigar o vínculo de aprendizagem com o grupo familiar e cada um dos membros da família, pois os vínculos familiares são relevantes para que a aprendizagem ocorra com sucesso. Com a intenção de entender o que acontece no ambiente familiar foi solicitado que J. L. desenhasse sua família representando





o que cada um mais gosta de fazer. No desenho a família aparece fazendo cada qual uma atividade e J. L. traça uma linha entre os desenhos, que segundo ele “era para não juntar as pessoas”.

Na técnica projetiva “os quatro momentos do dia”, o sujeito irá escolher os quatro momentos que mais tem significado no seu dia e distribuir de acordo com o tempo que estão acontecendo, ou seja, da hora que acorda até a hora que vai dormir. O Objetivo dessa técnica é conhecer os vínculos que o sujeito estabelece ao longo do dia. Após o desenho foi solicitado à J. L. que contasse com detalhes o que se passava no seu desenho e que desse um título ao mesmo. O título dado à história foi: A história de J. L. Em seu desenho usou uma sequência temporal: acordando de manhã, estudando antes de ir para a escola, indo para a escola e dormindo em sua cama. Os desenhos são inacabados, não apresentando muitos detalhes, como o corpo sem os pés.

Na técnica “O dia do meu aniversário” o sujeito poderá representar o dia do seu aniversário em forma de desenho. Essa técnica tem o objetivo de permitir ao entrevistador conhecer os vínculos de aprendizagem que a criança tem com ela mesma, seus desejos e interesses. Nessa técnica foi solicitado à J. L. que fizesse um desenho do dia do aniversário de um menino. Após o desenho, contou que o aniversariante se chamava Daniel e tinha treze anos, dois irmãos, o pai e a mãe. Em seu desenho não aparecem complementos tais como janela, piso, enfeites. Às vezes se contradiz entre desenho e relato.

A anamnese é um instrumento importante durante o diagnóstico, pois através de entrevista com os pais ou responsáveis, é possível obter informações acerca da história de vida do sujeito, esclarecer pontos observados durante os encontros realizados e conhecer um pouco da família. Durante a entrevista pode-se observar o comportamento dos entrevistados, por isso, é necessário deixá-los à vontade para se expressarem.

No histórico familiar, a mãe de J. L. nos informou ter tido uma gravidez tranquila e o parto cesariana. J. L. foi um bebê tranquilo, dormia bem durante as noites, amamentou no peito e aceitou alimentos com facilidade. Com relação ao desenvolvimento da linguagem, formulou frases completas a partir de quatro anos e meio, atualmente apresenta dificuldade de articular algumas palavras, omitindo letras. Com relação ao desenvolvimento psicomotor, andou com um ano e meio, controlou os esfíncteres vesical aos três anos e meio e os



esfíncteres anal aos seis anos. Atualmente ainda não tem total controle anal. Aos oito anos apresentou Diabetes do tipo I, passando a fazer uso de medicação controlada, o que fez com que surgisse na mãe um sentimento de superproteção, segundo ela.

Com relação ao seu comportamento e relacionamentos, não apresenta dificuldades e faz amizades com facilidade, prefere amigos mais novos. A mãe se contradiz em algumas informações, pois afirma que J. L. tem poucos amigos.

No histórico escolar, a adaptação não foi tranquila, chorava bastante, levando alguns meses para se adaptar, devido à fala não se entrosava com outras crianças, segundo sua mãe. Apresentou dificuldades na escola por volta de seis anos, quando a mãe trocou de instituição. Foi reprovado no 1º e 3º ano do ensino fundamental e suas dificuldades segundo sua mãe são nas áreas de português e matemática. A escola informou à mãe que o desenvolvimento de J. L. não era igual ao de seus colegas. J. L. tem horários definidos para estudar em casa e recebe auxílio da irmã nas tarefas escolares, em dias de prova a mãe o ajuda. Relaciona-se bem com professores e colegas.

A entrevista com o professor tem o objetivo de conhecer as dificuldades de aprendizagem e as potencialidades do sujeito, buscar informações quanto ao seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, sua relação com os pares e seu rendimento acadêmico. A entrevista foi realizada na instituição de ensino de J. L., com a professora regente e a supervisora. A professora declarou que as dificuldades são de leitura, escrita e cálculo, apresentando desinteresse pelas atividades escolares, pouca assiduidade, também com problemas de atraso no horário de entrada. Em relação à família, não comparece à escola por iniciativa própria, apenas quando solicitada, a última vez em que estiveram na escola foi em fevereiro desse ano, quando foi indicado à mãe que o levasse a um especialista em Neuropediatria, devido às dificuldades escolares vividas no ano de 2015. Segundo sua professora, apesar da negligência da família, acredita existir uma superproteção por parte da mãe, sendo o pai ausente. Os recados na agenda voltam sem serem assinados e, às vezes, assinados pela irmã mais velha.

Sobre as competências e habilidades de J. L., a professora disse que seu caderno, apesar de incompleto, é organizado, o que segundo a supervisora foi uma conquista, pois no ano passado seu caderno era muito desorganizado.



Quanto ao perfil do aluno, a professora o classifica como apático, não demonstrando interesse pelos assuntos escolares. Com a professora demonstra atitudes de imposição, já com os colegas não se impõe. Tem uma boa relação com os colegas apesar da diferença de idade, que é desconsiderado por J. L.. Distrai-se facilmente, é muito lento nas atividades escolares e quase não produz trabalhos em grupo.

Nesse momento da pesquisa estamos realizando a análise dos dados obtidos e paralelamente revisitando o referencial teórico que possa nos respaldar na interpretação desses dados e contribuir para que possamos atribuir um significado ao que J.L. nos revela. Considerando as duas reprovações é fundamental que seja realizado um trabalho que ressalte as potencialidades, pois na perspectiva psicopedagógica, acreditamos na capacidade que qualquer pessoa tem de aprender.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos até o momento nos permitem fazer algumas reflexões e inferências acerca das dificuldades de aprendizagem apresentadas por J.L.. O resultado do diagnóstico gera, por vezes, ansiedade em todos os envolvidos, portanto é importante estar seguro antes de fazer qualquer afirmativa. Nesse caso orientamos que laudos de fonoaudiólogos e neuropediatras serão necessários para a segurança e apoio a construção do diagnóstico.

Por fim, a nossa expectativa é no sentido de contribuir para que o sujeito supere os obstáculos postos na construção do seu conhecimento, escolarização e socialização.

## REFERÊNCIAS

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada**: abordagens psicopedagógicas clínicas da criança e sua família. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991

MIRANDA, M. I. **Psicopedagogia**. Coleção Pedagogia s Distância UFU/UAB. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, Universidade Aberta do Brasil, 2011.

VISCA, Jorge. **Clínica Psicopedagógica Epistemologia convergente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.



\_\_\_\_\_. **O diagnóstico operatório da prática psicopedagógica.** Buenos Aires:Ag. Serv.G. 1995.

\_\_\_\_\_. **Técnicas Projetivas Psicopedagógicas e Pautas Gráficas para sua interpretação.** Compiladora: Susana Rozenmacher. 4ª ed. Buenos Aires: Visca & Visca, 2013.



## **O PAPEL DO PSICOPEDAGOGO NA PREVENÇÃO, INTERVENÇÃO E DIAGNÓSTICO: DIFICULDADES X TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM**

Priscila Mota Ferreira Baena

Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS

pribaena@gmail.com

Uma das principais causas de problemas de comportamento em sala de aula e fracasso escolar se deve pelas dificuldades de aprendizado enfrentadas pelos alunos.

Tais dificuldades requerem um envolvimento por parte de professores, equipe gestora, pais e psicopedagogos institucionais que averiguarão as condições a que se refere essa aprendizagem.

O psicopedagogo juntamente com uma equipe interdisciplinar, procurará entender como o aluno aprende, enfatizando a complexidade da aprendizagem humana.

Fatores genéticos, saúde física, mental, perfis, estímulos, motivação para aprender, entram no processo de pesquisa de como a criança aprende e se observarmos atentamente a evolução da aprendizagem do aluno deste o dia em que iniciou seu processo de aprendizagem, suas habilidades e dificuldades, podemos prevenir, orientar, intervir, propondo recursos para professores e qualidade de vida para os alunos.

O papel do psicopedagogo institucional está em pensar no desenvolvimento dos alunos, vai além do desempenho escolar, mas na necessidade de investigar e entender os motivos do processo de não aprender, ajudando superar seus desafios, assim, quanto mais cedo entender e diagnosticar o que se compreende em problemas de aprendizagem, melhores serão as chances deste aluno obter sucessos na vida escolar, social e futura.

As dificuldades de aprendizagem estão presentes em uma grande quantidade de alunos matriculados nas escolas, estas dificuldades podem ser transitórias, eventos na vida do aluno que interferem negativamente na vida escolar do discente como mudança de casa, escola, separação dos pais, perdas significativas, a chegada de um irmão, entre outros eventos.

Cada vez mais, professores e pais entram em consenso para encaminhar um aluno, seja ele por comportamento agitado, ou por apatia, mas que se resulta em uma dificuldade em acompanhar os conteúdos com o restante da sala.

O professor nesse processo de investigação tem papel fundamental na sala de aula, a não exposição deste aluno em suas dificuldades faz muita diferença, pois o aluno com dificuldades de aprendizagem não necessariamente apresenta um baixo quociente intelectual.



Outro ponto significativo, que interfere no desenvolvimento do contexto escolar, é chamado de transtornos de aprendizagem, dificuldades que sempre estiveram presentes, mas que quando se inicia a fase escolar aparecem com força, necessitando de intervenção.

Consultórios de psicólogos, psicopedagogos e neurologistas apresentam as mesmas queixas no que se refere à dificuldade, mas dúvida que deve ser questionada e repensada com a equipe escolar e profissional adequados é, as dificuldades de aprendizagem vêm de um transtorno ou uma dificuldade relacionada ao momento em que o aluno está passando, impedindo que ele supere e saiba lidar com seus próprios problemas?

Tal problemática não pode levar o aluno ao esquecimento, assim que o professor observar tais dificuldades em sala deve procurar ajuda especializada.

Pois, para alguns alunos, o desenvolvimento escolar ocorre de forma natural, contínua e seu desempenho prossegue de acordo com esses fatores, mas não é assim para todos, a educação de crianças com dificuldades ou transtornos de aprendizagem traz desafios aos professores e toda a equipe escolar.

Neste presente trabalho viemos discutir pontos característicos das dificuldades e os transtornos de aprendizagem, o porquê a criança não aprende, suas dificuldades de aprendizagem, sinais que diferenciam os transtornos de aprendizagem com as dificuldades escolares. Destacaremos as principais características dos transtornos de aprendizagem e de outras formas que podem atrapalhar o desenvolvimento da aprendizagem.

Abordaremos a avaliação psicopedagógica e o papel do psicopedagogo, uma importante tarefa na observação, registro, reflexão, intervenção e diagnóstico.

Adiante, falaremos sobre os instrumentos de avaliação e a que se referem, também sobre os transtornos de aprendizagem como a dislexia, sendo papel fundamental o diagnóstico de tal transtorno, para que haja um envolvimento e entendimento das estratégias desenvolvidas pelo professor em sala de aula, o psicopedagogo neste caso, deve intervir, fazendo suas orientações de trabalho para educadores e pais, encaminhamentos necessários para equipe interdisciplinar, entre outros apontamentos fundamentais para o seu desenvolvimento.

Assim, ao ser observado o cotidiano escolar, cada aluno tem uma forma de alcançar a aprendizagem, mas as dificuldades podem ser apresentadas a diferentes alunos nas mesmas atividades, como por exemplo, decodificar letras em sons.

O professor por vezes percebe que um aluno não aprende como os demais, costuma-se falar que ele apresenta uma dificuldade de aprendizagem, observando que esta defasagem possa



ocorrer em uma ou mais competências, mas não se sabe ao certo entender a causa de tais problemas.

Assim, para entendermos como se dá essa dificuldade, é necessária inicialmente uma avaliação, este é um documento fundamental, servindo como base para o trabalho do psicopedagogo, uma avaliação pode ser inicialmente uma entrevista com professores dos anos anteriores e professores atuais, relatando como é o comportamento, o social e como se dá o processo de aprendizado deste aluno. Depois uma entrevista com pais, recolhendo dados de outras escolas, sua infância desde o parto até a vida escolar, essas informações são valiosas para observar o grau dessas dificuldades.

Baseando-se nos resultados dessa avaliação, desenvolve-se um programa de intervenção para ser usado. Qualquer avaliação ou intervenção com uma criança com dificuldades de aprendizagem, forçosamente levanta hipóteses sobre a base do problema.<sup>12</sup>

Após a avaliação, pode-se perceber se as dificuldades de aprendizagem resultam das condições da vida desse aluno e as questões que estão agindo negativamente para que não ocorra essa aprendizagem, como por exemplo, separação dos pais, mudança de escola, a chegada de um irmão, perda de um ente querido, problemas de saúde com ele ou na família, perda de sono, entre outros problemas, ou uma dificuldade de anos anteriores.

O professor que, observando o aluno, encaminha-o para as aulas de apoio ou até comunicam os pais a procurarem aulas particulares, de nada adianta, pois sem o diagnóstico preciso, as causas das dificuldades de aprendizagem podem ser variadas e os profissionais estarem intervindo de forma errônea, pode-se dizer que os psicopedagogos são os profissionais que podem diagnosticar juntamente com a equipe escolar e família esta defasagem e elaborar um plano de intervenção para tal dificuldade.

Entender a diferença entre Transtornos de Aprendizagem e Dificuldade de Aprendizagem é uma tarefa muito difícil e requer o entendimento e a união de diversos profissionais.

---

<sup>12</sup> DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma abordagem cognitiva. São Paulo: Artmed, 2000, p.12.



O primeiro ponto é a distinção entre Transtornos (problemas no raciocínio lógico matemático, na escrita e na leitura) e Dificuldades (dificuldades nas disciplinas, desmotivação, desinteresse, problemas do dia a dia).

Em um segundo momento, pode-se perceber a persistência das dificuldades acima citadas, algumas dificuldades que podem estar presentes na vida dos alunos, assim, observando atentamente as referências e relatos de outros professores e o histórico escolar do mesmo, a equipe escolar, o psicopedagogo, juntamente com o professor podem analisar as defasagens que consistem em uma ou mais áreas do conhecimento, sem uma causa consistente como uma deficiência intelectual. Após dados levantados podem dizer que essa criança possa apresentar um Transtorno de aprendizagem.

Podemos dizer que os transtornos de aprendizagem são uma desordem cuja pessoa demonstra dificuldades na hora de aprender.

Nos casos de Transtornos de Aprendizagem, as alterações nos padrões normais de aquisição de habilidades estão presentes desde os estágios iniciais do desenvolvimento embora, muitas vezes, somente após um ou dois anos de escolaridades esses transtornos sejam passíveis de diagnóstico. Isso porque muitas crianças iniciam a 1ª série com algumas dificuldades que podem ser resolvidas espontaneamente, por meio de uma correta mediação ou com o aumento do tempo de escolaridade.<sup>13</sup>

Segundo Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes<sup>14</sup>, a palavra transtorno tem um significado técnico mais utilizado nas áreas da saúde, onde a terminologia descreve variadas características comuns a um grupo de pessoas, esses transtornos que chamamos de “transtornos da aprendizagem”, envolvem o comprometimento em uma ou mais áreas de domínio: leitura, expressão escrita e matemática.

Em alguns casos, o mesmo indivíduo pode apresentar dificuldades em mais de uma área, por isso, a maioria dos Transtornos de Aprendizagem só são identificados quando a criança inicia a fase escolar, mas é evidente que um olhar mais atento do professor de educação infantil e da família poderiam contribuir para um diagnóstico precoce.

Muitos alunos na educação infantil já apresentam dificuldades ao escrever seu nome, ou até mesmo reconhecer o nome dos colegas, em se tratando de leitura e escrita, no raciocínio lógico matemático,

---

<sup>13</sup> RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 246.

<sup>14</sup> FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S. & BARNES, M. A. Transtornos de Aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009, p.40.





também se pode observar uma dificuldade em trabalhar com jogos de seqüências, pareamento, organização e contagem, tais atividades são presentes no dia a dia na educação infantil e podem ser observados.

Os transtornos de Aprendizagem podem ser específicos de uma área, como, por exemplo, a leitura e escrita, ou para a matemática, ou ainda ser de ambas as áreas, sendo chamado então de Transtorno Global de Aprendizagem.

Assim, quando é observada uma defasagem na aprendizagem de um aluno, podemos pensar que estamos diante de uma dificuldade ou um transtorno de aprendizagem, sendo esse um papel importante, o diagnóstico, uma avaliação especializada para definir o grau de comprometimento.

Por isso, a família, o professor e o papel do psicopedagogo podem impactar na ajuda desse aluno e contribuir para seu desenvolvimento.

As causas da dificuldade da aprendizagem podem permitir que criemos um sistema classificatório, segundo Fletcher, Lyon, Fuchs e Barnes<sup>15</sup>, as classificações são códigos que possibilitam que o grupo maior seja dividido em subgrupos o mais diferentes possível. O que entendemos é que esse processo facilita a identificação de perfis de aprendizagem, assim, no dia a dia, é um facilitador para um planejamento de estratégias e atividades adequadas para cada aluno.

Portanto, identificar, diagnosticar e organizar um bom planejamento, são recursos importantes para que em conjunto, pais, professores e especialistas possam oferecer um atendimento eficaz ao aluno.

Pois, o transtorno de aprendizagem compromete não apenas o desempenho escolar, mas social e futuro profissional deste aluno. Independente se por dificuldade ou transtornos da aprendizagem, existem formas reais de ajudar esse aluno, e para escolher qual será essa melhor forma é a identificação do grau das dificuldades apresentadas, as estratégias individuais, o acompanhamento por especialistas da saúde, orientação familiar, entre outros.

Assim, o professor e o psicopedagogo é a peça fundamental no suporte à identificação e organização dos perfis de aprendizagem e dificuldades desses alunos. O não aprender é fonte de frustração, angústia e ansiedade para a criança e não podemos deixá-las nesse processo. Uma criança que reconhece suas próprias dificuldades e recebe as devidas intervenções e atendimentos corretos, tem mais chances de conseguir atingir os objetivos estabelecidos pelo professor.

---

<sup>15</sup> FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S. & BARNES, M. A. Transtornos de Aprendizagem: da identificação à intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 40.



Um exemplo de intervenções que podem ser apresentadas a uma criança que possua um Transtorno de Aprendizagem como a Dislexia, pode ser ao invés do aluno ler um determinado texto o professor ser o leitor, textos com grifos nas principais palavras para melhor compreensão, não expor o aluno à leitura em voz alta, entre outras intervenções que podem fazer toda a diferença na autoestima e rendimento desse aluno em sala de aula.

O Psicopedagogo tem relação com a aprendizagem, sendo suas principais metas, auxiliar o aluno que não consegue aprender, ajudando-o a adquirir meios para a aprendizagem, desenvolvendo habilidades para tal.

Segundo Rubinstein<sup>16</sup>, a intervenção do psicopedagogo pode exceder a reeducação, concedendo uma prática chamada de dinamismo, assim entendido como flexibilidade em outra visão dos modelos predeterminados.

A identidade do psicopedagogo é definida pela função que ele desempenha de lidar com a aprendizagem; de propiciar condições para sua ocorrência, acompanhando o processo do aluno para que este compreenda o que é ensinado e supere eventuais dificuldades; de contribuir para a aquisição de conhecimentos do aluno, junto ao professor e a equipe da escola.<sup>17</sup>

Frente ao fracasso escolar, ou mesmo um diagnóstico de um transtorno de aprendizagem, o aluno está sempre em uma posição de crítica ou de autocrítica frente à sociedade, família, escola, assim, o psicopedagogo investe em uma mediação bem conduzida, para desenvolver as possibilidades de aprendizagem desse aluno, observando pela qual razão essas dificuldades se manifestam.

Para Rubinstein<sup>18</sup>, o papel do psicopedagogo é comparável com a de um joalheiro que trabalha com filigranas, um trabalho ornamental feito de fios muito finos, não com a produção em série. Esse papel se deve a um olhar distinto, observando diferentes chances do aluno sair do lugar onde o puseram ou no lugar em que ele mesmo se colocou.

Partindo desse princípio, o psicopedagogo deve acreditar na possibilidade de resgatar algo que existe, mas foi perdido, por diferentes razões, compreendendo as dificuldades de aprendizagem e suas possíveis intervenções.

A aprendizagem pode ser entendida como uma interação entre o sujeito e o meio,

---

<sup>16</sup> RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 25.

<sup>17</sup> MASINI, Elcie F. Salzano. **O psicopedagogo na escola**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 81.

<sup>18</sup> Idem, 1999.



incorporando interesses conforme sua necessidade, a cada momento o aprender pode sofrer alterações, aceitando propostas de transformações que nunca teve contato, assim, o sujeito aprende a cada momento, pois está inserido em um mundo ativo.

Podemos observar um sujeito/aprendente que está inserido em uma sociedade cultural, que utiliza a inteligência, quanto o desejo para aprender, o psicopedagogo se interessa nesse processo de aprendizagem, mas seu foco de atenção está voltado a dificuldades e como as ocorrem.

Assim, podemos definir algumas atuações do psicopedagogo institucional, pois ao observar o aluno em sala de aula, entrevistar pais, professores e aluno, analisar registros dos alunos (textos, desenhos, atividades), elaborar intervenções com foco na aprendizagem, observando a individualidade do aluno.

Mas, embora o diagnóstico não seja exclusivamente tarefa do psicopedagogo, o mesmo deve conhecer e analisar a capacidade do aluno, pensando em um diagnóstico psicopedagógico em conjunto com a equipe de assessoramento.

O psicopedagogo observa tanto a aprendizagem do aluno quanto ao desenvolvimento, para assim desenvolver e determinar os objetivos educativos, essa intervenção, seja ela a elaboração de instrumentos avaliativos para a sala regular e multifuncional.

Para uma criança aprender de forma não-mecanizada e nem sob imitação de um adulto, é necessário a assimilação, processar e tentar interpretar, selecionando e relacionando o que se quer aprender, através de atividades estimulantes, onde a criança possa interagir e estruturar suas próprias conquistas, não sendo obrigatório que ela passe pelas estruturas que o adulto ache que ela deva passar, dando autonomia, mas esclarecendo e apresentando o conteúdo de forma clara e com detalhes.

Assim, a intervenção psicopedagógica e pedagógica é de suma importância, pesquisando, avaliando e conhecendo os entendimentos prévios que o aluno tem sobre o conteúdo proposto ou aquele que se quer ensinar, também é necessário um olhar para a motivação para a aprendizagem do aluno, sendo essa integrada a uma realidade, essa, está relacionada entre outros fatos, ao papel da família.

Aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogenia e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou ser menos privilegiada. São as diferentes ideias, opiniões, níveis de compreensão que enriquecem o processo escolar e clareiam o entendimento dos



alunos e professores.<sup>19</sup>

Para que essa aprendizagem aconteça, um diagnóstico psicopedagógico deve ocorrer, analisando as dificuldades dos alunos no contexto escolar, orientando os professores e recursos para subsidiar esses conflitos.

A intervenção psicopedagógica está entre o sujeito e a aprendizagem, a meta do psicopedagogo é ajudar aquele que não consegue aprender formalmente e desenvolver habilidades necessárias.

Os instrumentos para a avaliação psicopedagógica consistem na elaboração de entrevistas, observação da criança individualmente e em dinâmicas de grupo, testes, conversas com professores e após esse período de coleta de dados, deve haver uma tabulação e análise, o diagnóstico.

O diagnóstico levanta hipóteses que contribuem para uma intervenção mais efetiva, contendo justificativas e objetivos, esclarecendo as dificuldades escolares e sociais e possivelmente corrigi-las, lembrando que mesmo com os dados analisados, o resultado sempre continua em processo.

Como o psicopedagogo está diretamente ligado às dificuldades de aprendizagem, após uma avaliação psicopedagógica, pode-se também observar que algumas das dificuldades podem se tratar de transtornos de aprendizagem, sendo envolvidos com profissionais com dinâmicas terapêuticas (clínico) e também preventivo (institucional).

O papel do psicopedagogo institucional é observar e pontuar fatores que auxiliem ou não em uma qualidade de aprendizagem, analisando se os métodos de ensino condizem com as necessidades do aluno, favorecendo seu desenvolvimento, criando recursos, estratégias, projetos, aulas de apoio, desenvolvendo habilidades necessárias para que este aluno possa aprender, podendo encaminhar esse aluno, ao atendimento clínico que lhe compete.

Sendo assim, o psicopedagogo age no diagnóstico, intervenção e prevenção de problemas ligados à aprendizagem. Essa prevenção do fracasso escolar, também estão vinculados aos transtornos de aprendizagem, já que sendo diagnosticado precocemente traz uma melhoria na qualidade e desempenho escolar.

---

<sup>19</sup>BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 13.



Não é um determinado método que desencadeará mudanças de ordem relacional ou nos esquemas de ação. O caráter dinâmico da escolha das propostas e a forma como são significadas pela dupla terapêutica/cliente são o que realmente provocarão as mudanças pretendidas.<sup>20</sup>

O papel do psicopedagogo juntamente com o aluno, será de analisar o processo de trabalho observando seus avanços, compará-los pela reflexão para construir os seguintes saberes de acordo com o pensamento de cada um, do ponto de vista da criança, como venho me desenvolvendo, e do ponto de vista do psicopedagogo, como vou conduzindo o meu trabalho.

Este pensamento serve de tomada da consciência tanto do psicopedagogo como criança no atendimento, pois cria recursos para administrar a ansiedade da escola e do professor que ministra a aula para esse aluno e que requer soluções concretas o mais rápido possível.

Por vezes, as queixas de professores estão relacionadas ao comportamento do aluno, sendo eles agitados ou até mesmo apáticos, após uma avaliação psicopedagógica, pode descobrir que se trata de um transtorno da aprendizagem, que causa baixa autoestima, descontrole, apatia, causando dificuldades emocionais.

Ao se tratar sobre um tipo de transtorno, mais especificamente o da leitura e escrita, chamado dislexia, onde fatores podem ser intrínsecos, genéticos e hereditários, sendo conectados pelo psicopedagogo assim que realiza a entrevista com os pais, sendo uma informação valiosa na identificação precoce do transtorno.

Podem ser extrínsecos, sendo eles o contexto familiar e a falta de oportunidades escolares. Para que a equipe escolar possa considerar que o aluno tenha problemas no ato de ler e escrever, e que este é um transtorno ou dificuldade, deve saber que ler é um processo bem complexo que se inicia antes dos anos escolares e continua se desenvolvendo até a criança tornar-se proficiente.

Na escola, o professor alfabetizador tem como objetivo instrumentalizar essa criança para que compreenda o que lê, para ler com autonomia, porque ler não é o mesmo que compreender, este consiste na capacidade de decifrar códigos escritos.

Para que a leitura ocorra corretamente com compreensão, a criança deve acessar o significado das palavras, para tal é mais fácil se a mesma tem familiaridade com o contexto.

---

<sup>20</sup> RUBINSTEIN, Edith. Psicopedagogia, uma prática, diferentes estilos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999, p. 25.



Para que essa criança se torne um leitor proficiente, é necessário que haja uma habilidade de decodificação, uma compreensão do que foi lido e uma leitura fluente.

Compreender como se dá o processo de aquisição da leitura e escrita, é importante para o entendimento sobre as várias etapas envolvidas na aprendizagem, ao entender esse processo, o psicopedagogo terá condições de buscar estratégias facilitadoras para remediar o problema.

Quando o psicopedagogo observa que a dificuldade é maior do que todo o contexto investigado, pode suspeitar de um transtorno de aprendizagem. Através de uma investigação e do conjunto de uma avaliação interdisciplinar, pode-se ter uma finalização desta investigação com um laudo de dislexia.

Dislexia é uma dificuldade de aprendizagem de origem neurológica. É caracterizada pela dificuldade com a fluência correta na leitura e por dificuldade na habilidade de decodificação e soletração. Essas dificuldades resultam tipicamente de um déficit no componente fonológico da linguagem que é inesperado em relação a outras habilidades cognitivas consideradas na faixa etária.<sup>21</sup>

Assim, o psicopedagogo institucional, através do entendimento das concepções dos transtornos de aprendizagem, pode ajudar a orientar o professor e melhorar a compreensão leitora do aluno.

O professor pode fornecer instrução explícita nas estratégias e nos processos que sustentam a compreensão, ensinar compreensão nas áreas disciplinares, motivar a aprendizagem direcionada aos estudantes para ler e escrever, usar a aprendizagem cooperativa com textos variados, trabalhar em grupos pequenos de alunos que apresentem dificuldades com a compreensão da leitura, com a escrita e com as áreas disciplinares, usar textos diversos com níveis de dificuldades e temas variados, usar bastante escrita em todas as áreas temáticas, usar tecnologia como ferramenta, registro contínuo da produção dos alunos, podendo apresentar esses registros aos próprios alunos, entre outras ideias de intervenção.

Esta forma de intervenção é um diagnóstico mais assertivo pensando no desenvolvimento do aluno, para que este consiga se desenvolver dentro de seus limites observados.

Desta forma, o psicopedagogo pode encaminhar o aluno ao psicopedagogo clínico,

---

<sup>21</sup> MEDEIROS, Maria Celina Gazola. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** São Paulo: SESI –SP, 2012, p. 38.



fonoaudiólogo entre outras terapias que trabalharão juntamente com a escola, a comunicação constante com essas terapias fazem do crescimento do trabalho tanto do psicopedagogo, quanto terapeutas, pois em orientarem os professores, pais e equipe escolar, podem transmitir confiança por se tratarem da mesma fala e propostas de trabalho.

Através deste trabalho, podemos concluir que precisamos estar atentos e intervir precocemente nos casos de alunos que apresentam dificuldades em aprender de modo convencional.

A diferença entre uma dificuldade e um transtorno de aprendizagem deve ser um ponto muito importante no pensamento do psicopedagogo, já que os transtornos não só comprometem o desempenho escolar, mas a vida social deste aluno.

As intervenções devem ser pautadas na rotina escolar, organização dos conteúdos ministrados pelos professores, orientações a pais e encaminhamentos à equipe interdisciplinar.

Sabemos que independentemente do grau da dificuldade desse aluno (dificuldade ou transtorno de aprendizagem), existem formas de ajudá-lo, sendo crucial que ele também saiba que possa ser ajudado e valorizado em seu potencial.

Cabe a equipe escolar o estímulo e intervenções necessárias para que este aluno seja inserido na escola, ao psicopedagogo cabe mediar este processo e estar atualizado em todas as informações que se referem ao aluno com dificuldades.

O psicopedagogo tem a responsabilidade de realizar um diagnóstico prévio, realizar os devidos encaminhamentos aos especialistas e propor aos professores, equipe escolar e pais as possíveis intervenções.

Um olhar atento é fundamental no papel deste profissional, desenvolvendo estratégias diversificadas no atendimento desses alunos, envolvendo a equipe escolar, ampliando novas formas no que se refere à maior dificuldade do aluno, o ato de aprender, para o aluno a superação dos obstáculos e as conquistas que lhe serão oferecidas serão fundamentais para seu desenvolvimento e coragem de enfrentar novos desafios, pois a cada dia haverá novas barreiras, mas assim que o aluno sabe que apresenta ora uma dificuldade ora um transtorno de aprendizagem, consegue juntamente com pais e professores organizar e montar suas próprias estratégias e vencê-las.

Por esse motivo, o psicopedagogo, professor, equipe gestora, pais e especialistas da saúde, são peças fundamentais no desenvolvimento desse aluno, pois através deles, podemos



identificar as habilidades que ainda faltam ser adquiridas por esse aluno, diminuir a ansiedade e frustração dos insucessos e incertezas e garantir que é possível aprender, e o psicopedagogo pode ajudar trilhar essa conquista.

### **Referencias Bibliográficas:**

DOCKRELL, Julie; MCSHANE, John. **Crianças com Dificuldades de Aprendizagem: Uma abordagem cognitiva.** São Paulo: Artmed, 2000.

FLETCHER, J. M.; LYON, G. R.; FUCHS, L. S. & BARNES, M. A. **Transtornos de Aprendizagem: da identificação à intervenção.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

MASINI, Elcie F. Salzano. **O psicopedagogo na escola.** São Paulo: Cortez, 2015.

MEDEIROS, Maria Celina Gazola. **O que os professores conhecem sobre dislexia e o transtorno de déficit de atenção/hiperatividade.** São Paulo: SESI –SP, 2012.

RUBINSTEIN, Edith. **Psicopedagogia, uma prática, diferentes estilos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.





## ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Letícia Silva Moura

Universidade Federal de Uberlândia

letícia.moura23@hotmail.com

Viviane Prado Buiatti

Universidade Federal de Uberlândia

vivibuiatti@ipsi.ufu.br

A psicologia escolar abarca o campo da educação especial, promovendo amplo debate sobre a inclusão escolar, o público da educação especial, o atendimento a esta demanda e se posicionando criticamente sobre o tênue movimento inclusão-exclusão. Deste modo, esta pesquisa investigou como se configura a atuação dos psicólogos nas escolas de educação especial e quais suas contribuições para a inclusão destes estudantes no ensino regular. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com quatro psicólogas de duas escolas estaduais de ensino especial de Uberlândia-MG, bem como foram analisadas as políticas públicas nos documentos legais. As concepções das psicólogas sobre inclusão se dividem em educação inclusiva parcial e educação inclusiva total. Apesar dos avanços nas políticas públicas em benefício a este público, existem alguns obstáculos para sua concretização, que vão desde as dificuldades de acessibilidade física à atitudinais, bem como a falta de formação continuada dos profissionais. Revelou-se um movimento dialético de avanços e retrocessos, permeado de dúvidas, na construção da atuação do psicólogo escolar. Sendo assim, acredita-se que existem muitas contribuições, principalmente advindas da abordagem histórico-cultural. Neste sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no campo educacional, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados.

**Palavras-chave:** educação especial; educação inclusiva; psicologia escolar.

A psicologia escolar vem se expandindo diariamente, contribuindo para as discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem no contexto da educação. Neste sentido, abarca também o campo da educação especial, promovendo amplo debate sobre a inclusão escolar, o público da educação especial, o atendimento a esta demanda e se posicionando criticamente sobre o tênue movimento inclusão-exclusão. Patto (2008) analisa a respeito do binômio inclusão/exclusão e mostra como estas se têm pautado no contexto histórico e social. Segundo a autora, após a ditadura, a pedagogia moderna e a psicologia alicerçaram o seu discurso na normalidade para justificar a desigualdade social. O ensino tinha como base o taylorismo, as máquinas de ensinar para ajustar as necessidades



produtivas, o aumento de especialistas na escola para curar, medicar os tidos **doentes** ou **anormais** e segmentar o trabalho pedagógico. O educador era formado para ser um técnico que deveria se adequar às normas e atender a uma estrutura de hierarquia na escola (Grifo nosso).

Contudo, segundo Buiatti (2013), com o aumento da população sobrando no mercado de trabalho, a escola não mais exercia a função de preparar a mão de obra para trabalhar e, aliados a dívidas internacionais, os países capitalistas devedores precisavam conter despesas e, dessa forma, baratear o ensino público. Assim, surgem projetos para diminuir a reprovação, para acelerar o ensino e o abatimento no salário dos profissionais da educação. Angelucci (2006) argumenta que, dentro de um ideário liberal, as pessoas são instigadas a qualificar-se profissionalmente e a escola propiciará esta ascensão, sendo que os mais aptos terão grandes oportunidades, e os demais, caracterizados como incompetentes, estão condenados à exclusão, mas, desde que tenham competência, poderão adentrar-se ao mercado de trabalho. As políticas públicas inseriram milhares de crianças e jovens nas escolas, promovidas por meio de programas de aceleração, fazendo com que terminem a formação básica o mais rápido possível, sem a preocupação com o ensino e o aprendizado.

Alguns estudos (BOCK, 1999; CABRAL e SAWAYA, 2001; MACHADO, 2003; BUIATTI, 2013; CFP, 2013) demonstram que a atuação do psicólogo permanece a mesma de quando as pessoas com deficiência recebiam encaminhamento para escolas especiais, embasando-se em anamnese e avaliações psicométricas. A partir daí são elaborados laudos psicológicos que realçam apenas o que as crianças e jovens não possuem devido à deficiência, sem mencionar suas competências, o que podem realizar, suas possibilidades de desenvolvimento que possam auxiliar o professor na sua prática educativa. Essas ações fazem com que nas relações dos professores, alunos e equipe técnica o preconceito se perpetue, reforçando as práticas de exclusão. Assim, a formação do psicólogo precisa atentar-se para estas questões políticas e ideológicas, compreendendo a demanda e o estudo das necessidades sociais com as quais irá lidar.

De acordo com o Conselho Federal de Psicologia - CFP (2013) o trabalho do psicólogo no âmbito educativo compreende a atenção ao público da educação especial - pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação -, o qual até a década de 1990 era excluído do ensino regular e encaminhado para classes e escolas especiais. Portanto, a psicologia enquanto ciência e profissão pode



colaborar com recursos de atenção e atendimento ao público da educação especial nos diversos níveis de ensino. Deste modo, esta pesquisa pretendeu investigar como se configura a atuação dos psicólogos que trabalham nas escolas de educação especial e quais suas contribuições para a inclusão destes estudantes no ensino regular.

Para atingir os objetivos propostos e responder às indagações deste estudo, utilizou-se a abordagem de pesquisa qualitativa. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro psicólogas de duas escolas da rede estadual de ensino especial da cidade de Uberlândia-MG. A cidade possui apenas duas escolas públicas de educação especial, são escolas Estaduais. Por isso, em relação ao contexto das instituições, por questões éticas, se optou em não aprofundar em dados referentes às mesmas. As instituições atendem também demandas das cidades próximas. As políticas públicas da educação inclusiva e da educação especial que se apresentam nos documentos legais também foram analisadas.

Todas as psicólogas entrevistadas são do sexo feminino, com a faixa etária que varia entre 41 a 55 anos. Quanto ao tempo de atuação, elas estão nesta modalidade no mínimo doze anos, sendo que a educação especial foi a primeira área de estágio na graduação de todas as participantes. O ano de conclusão do nível superior varia entre 1983 a 1996. Portanto, devido as profissionais possuírem um grande período de tempo de formação acadêmica, tiveram que acompanhar as mudanças ocorridas na legislação a respeito da educação inclusiva por meio de suas experiências na atuação, na formação continuada, abarcando o(s) curso(s) de pós-graduação que realizaram. A respeito da formação continuada, a especialização em psicopedagogia foi unanime entre as entrevistadas, sendo que a segunda psicóloga (*P2*) se especializou também em reabilitação, a terceira psicóloga (*P3*) em psicossomática e a quarta psicóloga (*P4*) em educação especial. Todas as especializações são voltadas para a demanda do público com o qual trabalham. Apenas uma profissional (*P2*) afirmou realizar outra atividade concomitante com a atuação como psicóloga na escola de educação especial, que é o cargo de terapeuta na área de reabilitação, na Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD).

De modo geral, Sasaki (1997) resume o movimento histórico da educação especial e educação inclusiva, descrevendo que o Brasil foi marcado nas últimas décadas pela integração dos sujeitos com deficiência, que tinha como objetivo extinguir as práticas excludentes e segregadoras, as quais essas pessoas eram submetidas, favorecendo a interação social dos mesmos. Assim, no final dos anos 1960 essa população começou a ser



inserida nos sistemas sociais (educação, trabalho, família e lazer), a partir da elaboração do princípio da normalização. Esse movimento se constituiu como uma modalidade de atendimento da educação especial, se organizando de acordo com as capacidades dos alunos, esperava-se que o estudante se tornasse capacitado o suficiente para acompanhar o ensino regular. O autor argumenta que por volta dos anos 1990, o conceito de integração começou a ceder lugar para uma proposta mais moderna de atendimento escolar, chamado de inclusão escolar. Teve como marcos histórico a “A Conferência Mundial sobre Educação para Todos” (1990) e “A Conferência Mundial sobre Educação Especial” (1994). Essa marcha pela inclusão apesar de se opor ao paradigma da integração, compartilha o mesmo objetivo de inserir as pessoas com deficiência no ensino comum, contudo, sua efetivação prática tem causado controvérsias e discussões, pois o modelo da inclusão requer transformações sociais abrangentes, tanto nos ambientes físicos (escolar), como nas atitudes das pessoas.

A garantia de um sistema educacional inclusivo é meta da inclusão plena como destacado no artigo 1º do decreto do Atendimento Educacional Especializado (Decreto, nº 7.611 de 2011), estando o termo demarcado anteriormente na Convenção da Organização das Nações Unidas sobre direito das pessoas com deficiência (2006). Lê-se, nestes documentos, a máxima sobre o direito à educação e, assim, a educação especial não se assenta como substitutiva ao direito das pessoas ao acesso ao ensino comum. A escola e as famílias precisam atentar para o cumprimento deste direito, porém questiona-se: como a legislação se insere na prática, no cotidiano das escolas?

A Declaração de Salamanca é considerada um marco para diversos autores (BUENO, 2001; FERREIRA e FERREIRA, 2007; GLAT, 2007; LAPLANE, 2007), porque afirma a proposta da educação inclusiva e questiona as concepções e atuação da escola tradicional, bem como da escola especial. O texto descrito reassegura o direito à educação para todos já proclamado nos textos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e também na Conferência sobre Educação para Todos (1990). Portanto, a educação brasileira está inserida nas transformações e discussões sobre a inclusão escolar, com um percurso iniciado na década de 1990 em paralelo com a Conferência Inclusão Mundial sobre Educação para Todos, quando se estabeleceu prioridades para a educação nos países de terceiro mundo. Entretanto, é a partir da condensação do Plano Decenal da Educação para



Todos, no ano de 1993, que ações alinhadas às tendências mundiais de uma educação para todos se consolidam.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei 7.853/89 ao dispor sobre a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”. Esta Lei afirma o “oferecimento obrigatório de programas de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino” (p. 2). Dez anos após a Lei, o decreto que a regulamenta (nº 3.298), define a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência” (Brasil, 1999, seção II, s/p). Assim, mais uma vez fica explícita nos documentos a indicação para o atendimento preferencial na rede regular as pessoas com deficiência, sendo a educação especial explicitada como *modalidade* de ensino e enfatiza que deve atuar como complementar ao ensino regular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ONU/2007 ratificada pelo Decreto nº 6.949 é um documento extenso, com 21 artigos e utiliza a terminologia pessoas com deficiência, desse modo, acirra o discurso da inclusão, na qual não se nega as limitações seja ela física sensorial ou intelectual. No artigo 1, define que as pessoas com deficiência são “aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2007, p. 15).

O Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e dá outras providências. O documento esclarece que o AEE não é um serviço substitutivo à escolarização, é um atendimento especializado que visa trabalhar com recursos adequados para abarcar as necessidades individuais, auxiliando essa população no acesso, permanência e inclusão na escola.

O AEE funciona como atendimento extraturno, o discente frequenta o ensino regular num período e, em outro turno, é realizado o AEE como complemento à sua escolarização. Fávero (2008) enfatiza que a inclusão plena aponta que a educação especial não pode ser entendida como substitutiva ao ensino comum, sendo a sua substituição incompatível com a igualdade de acesso e permanência na escola, prevista na Constituição Federal de 1988, art. 206. Assim, as equipes das instituições de educação especial, incluindo o psicólogo



escolar, precisam realizar este acompanhamento, na busca de auxiliar os educadores e estudantes para a inclusão, acessibilidade e aprendizagem.

Nesta perspectiva, esta pesquisa tem como questionamento a atuação dos psicólogos escolares nas instituições de educação especial e como suas ações se inserem aos parâmetros da educação inclusiva. Tem a finalidade de debater sobre o tema e contribuir para o processo de escolarização e igualdade de oportunidades a todos.

Ao analisar os discursos das profissionais, em relação às concepções das mesmas sobre a educação inclusiva, verificou-se que duas psicólogas (*P1 e P3*) consideram que a inclusão não é para todos os casos, pois segundo elas a escola de educação especial é importante para o atendimento dos casos mais graves, uma vez que neste local teriam atendimento individualizado, com uma equipe qualificada para abarcar as suas necessidades. Além de considerarem as próprias dificuldades inerentes às patologias para a efetivação da inclusão destes na escola comum. A Declaração de Salamanca (1994) dispõe sobre o atendimento oferecido nas escolas especiais e aponta que cabe a estas atender a pequena quantidade de crianças, aquelas que não se adaptarem às classes ou escolas regulares e acrescenta que apenas uma pequena minoria de alunos poderia se beneficiar da escola especial. Neste sentido, as profissionais compreendem que alguns estudantes ainda não conseguem se beneficiar do ensino comum e por isto, a escola de educação especial tem atendido as suas singularidades.

Na concepção da *P2* para que a inclusão aconteça é necessário construir parcerias principalmente entre os profissionais da escola especial e escola regular, avaliando cada caso para compreender as necessidades individuais e oferecer acessibilidade como planejamentos, estratégias e ações que busquem oportunizar a escolarização. Vale destacar a fala da *P2* “*levar o aluno, matricular, entrar na sala e ficar lá não é inclusão*”. Como enfatizam diversos autores (CARVALHO, 1997; BUENO, 2008; GLAT e PLETSCHE, 2011), garantir igualdade de oportunidades significa possibilitar cuidados que emergem da proposta de educação inclusiva, considerando que a presença física do aluno com deficiência não garante a inclusão, pois é necessário o preparo da instituição para trabalhar com as diferenças e promover capacidades, potencialidades e construção de conhecimentos. Nesta perspectiva, são necessários projetos diferenciados que busquem construir condições de acessibilidade irrestrita e não apenas pequenos ajustes.



Já a *P4* deixa claro que na sua concepção a escola especial deveria ser extinta, ela defende a inclusão total, ou seja, que todos os alunos possam estar inseridos na escola comum. A respeito deste debate, Mendes (2006) esclarece que existem duas vertentes da educação inclusiva, aqueles que propõem a inclusão total, que seria o fim das instituições de educação especial e os que defendem a possibilidade da inclusão parcial que se refere ao trabalho em rede, buscando a comunicação entre as instituições.

Segundo Glat e Plestsch (2011, p.20) “os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais<sup>22</sup> em decorrência de deficiências sensoriais (auditiva e visual), intelectual (mental), físicas ou múltiplas; transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, de Rett etc.) e altas habilidades (superdotação)”, citadas nas falas das entrevistadas (*P1, P2, P3 e P4*), há pouco tempo eram considerados um público exclusivamente da educação especial. Entretanto, a frequência de matrículas desses alunos na escola regular vem aumentando a cada ano<sup>23</sup>, estabelecendo desafios para os profissionais que atuam na esfera educacional.

Apesar das estatísticas parecerem positivas, a realização da matrícula não garante o acesso e a permanência do aluno, como proclamado pelos documentos nacionais e internacionais que dispõem sobre a inclusão escolar. Por isso, é necessário repensar propostas que incluam o aluno na escola, promovendo a aprendizagem escolar (GOMES e SOUZA, 2011).

No discurso de todas as participantes, explicitamente *P2 e P4*, percebe-se que possuir a deficiência intelectual é um critério para os alunos que estudam nas escolas de educação especial<sup>24</sup>, por serem considerados casos mais graves e de difícil inclusão. “Talvez, esteja sobre as pessoas com deficiência intelectuais a imagem e o conceito mais negativos que possam existir, sobretudo o estereótipo de ‘seres inferiores intelectualmente’ e de ‘seres perigosos na sociedade’” (FIGUEIRA, 2015, p.33).

Vários autores (LIEBERMAN, 2003; SILVA, 2003; MENDES, 2006; GLAT e BLANCO, 2007; KASSAR, 2007; OLIVEIRA, 2008; PLETSCH, 2010; entre outros)

<sup>22</sup> Conceito que engloba as características e demandas individuais do aluno, além do contexto histórico-cultural no qual ele vive e se constitui.

<sup>23</sup> Dados do censo da educação básica mostram que no ano 2000 havia apenas 21,4% das pessoas com deficiência matriculadas no ensino regular público. Em 2011, o número saltou para 74,2%.

<sup>24</sup> Os alunos que estão matriculados em ambas as escolas de educação especial da cidade de Uberlândia, não frequentam o ensino regular. Atualmente, devido à inclusão, a escola de educação especial não realiza mais matrículas de alunos que chegam até a instituição



discorrem sobre a importância do cuidado a respeito da inclusão total, levando em consideração que tem casos de deficiências severas ou múltiplas que necessitam de serviços substitutos especializados, com uma intervenção educacional individualizada que certamente não encontrariam nas escolas regulares.

Numa revisão sobre a história da psicologia, Anache (2010) aponta que a atuação do psicólogo no ambiente escolar era semelhante ao modelo médico, visando o atendimento individual. Todas as psicólogas (*P1*, *P2*, *P3* e *P4*) ressaltaram que houve transformações em relação à sua função na escola de educação especial, pois antes do processo de inclusão realizavam trabalhos individualizados, com caráter essencialmente clínico.

Porém, com a inclusão educacional, houve uma mudança de paradigma e de sua atuação também. Neste momento, procuram realizar um trabalho mais efetivo com os professores, a fim de auxiliar no convívio social e adaptação curricular destes discentes, conforme salientaram as psicólogas *P1*, *P3* e *P4*.

A Participante *P2* enfatizou o trabalho com os estudantes, de acordo com as demandas e necessidades destes. Considera-se que esta a atuação das profissionais coaduna com o perfil do psicólogo escolar, no qual busca compreender os sujeitos no contexto que estão inseridos e as relações que estes estabelecem com toda equipe da escola. Para Martinez (2010), este profissional colabora com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no âmbito escolar, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados, ou seja, pais, educadores, estudantes e demais profissionais que compõe esta rede.

Para que o trabalho em rede seja efetivo, as psicólogas (*P1*, *P2*, *P3* e *P4*) reforçaram sobre a importância de contarem com a equipe multiprofissional da escola de educação especial para acompanhá-las em visitas e discussão de casos. Deste modo, a orientação é feita não somente para os educadores da sala comum, como também para aqueles que trabalham diretamente no Atendimento Educacional Especializado<sup>25</sup>. Com o AEE funcionando nas escolas regulares, a população que a priori estava exclusivamente na escola

---

<sup>25</sup> As atividades realizadas no Atendimento Educacional Especializado diferenciam-se daquelas ocorridas na sala de aula durante o processo de escolarização, embora ambas sejam parte do processo. O AEE é oferecido em horário oposto ao que os estudantes frequentam a sala de aula comum, para que estes possam cursar o ensino regular, sendo que, neste, terão acesso a todas as aulas ministradas ao restante da turma, pois o AEE funciona como complemento e/ou suplemento à escolarização.





especial, é em grande parte, transferida para o ensino comum, podendo frequentar a Educação Especial, o AEE, na própria escola regular.

Atualmente é relevante a quantidade de psicólogos que trabalham com formação pedagógica ou continuada dos educadores, desempenhando o papel de propiciar a reflexão destes sobre o que é de fato incluir os estudantes (FIGUEIRA, 2015). As entrevistadas (*P1* e *P3*) expõem que a atuação do psicólogo escolar da escola de educação especial envolve a formação continuada dos professores do ensino regular para a realização do acompanhamento dos estudantes. Sendo assim, apontam que esta ação é fundamental para a efetivação das práticas de inclusão. A entrevistada (*P4*) relatou descrédito em relação a capacitação de professores, pois a partir de sua experiência, acredita que tem refletido poucas mudanças na atuação do professor. Somente uma das psicólogas (*P2*) não descreveu a formação docente como uma de suas frentes de trabalho. Sob essa perspectiva, Glat e Pletsch (2011, p.30) indicam a carência na capacitação de professores qualificados para atuar com esse alunado, pois os cursos de formação de professores, de modo geral, privilegiam práticas tradicionais de ensino e aprendizagem.

Outro trabalho que vem sendo realizado pelas psicólogas das escolas de educação especial é o acompanhamento e a troca de informações entre as instituições, sobre alunos que frequentam, por exemplo, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Além de todas as psicólogas descreveram que realizam interlocução com o ensino regular, ou seja, muitos alunos foram encaminhados para as escolas comuns, e seus docentes recebem a orientação a respeito de cada caso.

Analisando os relatos sobre o tipo de avaliação realizada com os estudantes das instituições de educação especial, averiguou-se uma dificuldade em relação à avaliação psicoeducacional, pois os discursos revelam resquícios do modelo clínico e terapêutico. Diversas pesquisas demonstram (FRELLER, 1997; MARÇAL, 2005; SOUZA, 2007; PATTO, 2008) que mesmo no contexto escolar a atuação dos psicólogos ainda está focalizada essencialmente no modelo médico e clínico, desconsiderando as vivências escolares dos sujeitos. Mattos e Nuernberg (2010) discutem sobre a efetivação das políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, compreendendo que este processo trouxe novos desafios para a atuação do psicólogo no contexto escolar e educacional. A avaliação psicológica se reorganiza, resultando em novas concepções de participação do psicólogo na educação de pessoas com deficiência. Portanto, a intervenção muda gradativamente do



enfoque clínico e individual para o enfoque social e institucional. Os autores acrescentam que a psicologia pode contribuir no pensar em estratégias de atenção e atendimento dos estudantes com deficiência nos diversos níveis de ensino, construindo intervenções mais focalizadas nas instituições educacionais e em processos de interação, superando a ênfase individualista e com restrições ao modelo médico da deficiência, possibilitando assim, o acesso e a escolarização de todos.

Diversas vezes, as teorias aprendidas durante o processo de formação se distanciam da prática diária do psicólogo, assim é necessário refletir sobre métodos e técnicas que ultrapassem as formas convencionais de atuação, para que o psicólogo possa se adequar efetivamente ao contexto no qual ele irá se inserir. Todas as profissionais (*P1, P2, P3 e P4*) adentraram no campo da educação especial, ainda na formação inicial, a partir de estágios na área. As entrevistadas mencionam a relevância da formação continuada no exercício de sua profissão. Para Figueira (2015) aprofundar o conhecimento e desenvolver-se profissionalmente é essencial para a educação inclusiva.

Neste sentido, os conhecimentos da psicologia escolar, numa perspectiva histórico-cultural e crítica, especialmente as contribuições de Vigotski, auxiliam a educação especial e a educação inclusiva, na medida em que propõem o conhecimento sobre os aspectos relativos à formação docente, aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, a mediação pedagógica, a avaliação psicoeducacional dos alunos, ao atendimento e a orientação às famílias, entre outros. Tais saberes podem e devem ser utilizados na atuação dos psicólogos e demais profissionais junto às escolas regulares no processo de inclusão educacional dos estudantes.

Figueira (2015) afirma que Vigotski se dedicou em ressaltar as habilidades das crianças com deficiência, pois considerava que estas poderiam alicerçar o desenvolvimento de suas capacidades integrais, ou seja, ele rejeitava dados puramente quantitativos advindos de testes psicométricos e acreditava no potencial desses sujeitos. Esse autor focalizou os aspectos sociais acerca das pessoas com deficiência, abordando conceitos chave para uma inclusão escolar, além de ter criticado a exclusão em instituições especializadas e a redução do raciocínio ao déficit do indivíduo. Segundo ele, “é impossível apoiar-se no que falta a uma criança, naquilo que ela não é. Torna-se necessário ter uma ideia, ainda que seja vaga, sobre o que ela possui, sobre o que ela é” (VIGOTSKI, 1989, p. 102).



É fundamental que não somente os psicólogos, mas todos os profissionais que atuam na educação especial atribuam valor as potencialidades das pessoas com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, de modo que leve em consideração o contexto social no qual esses seres vivem, se interagem, se organizam, internalizam e aprendem.

Por fim, as entrevistadas foram questionadas sobre as facilidades e dificuldades que enfrentam diariamente tanto na instituição de educação especial, quanto com a sua clientela. As psicólogas (*P1, P2, P3 e P4*) alegaram que o vínculo que estabelecem com os alunos é muito positivo, pauta-se em trocas de conhecimento, respeito, confiança, afetividade e ética, bem como o relacionamento com a gestão da instituição de educação especial, que possui um caráter flexível, possibilitando discussões, abertura, autonomia, respeito e valorização das funções e do papel das profissionais. Sobre a experiência profissional, *P1 e P3* afirmaram que o tempo de atuação neste serviço lhes proporciona respaldo e segurança para o atendimento oferecido às demandas.

Foi unânime entre as participantes (*P1, P2, P3 e P4*) encontrarem dificuldades com os familiares dos alunos, que muitas vezes acabam prejudicando a inclusão destes, seja por não acreditarem no potencial, por excederem expectativas, por superproteção, por não auxiliarem ou até mesmo por medo. Também houve um consenso sobre as dificuldades em relação aos professores tanto do ensino regular quanto da escola de educação especial, que muitas vezes são resistentes e apresentam uma visão tradicional de ensino e aprendizagem, o que pode revelar a falta de formação continuada destes docentes. Além de concordarem que há escassez de profissionais nas escolas onde atuam e de recursos materiais essenciais para uma didática flexível que propicie uma escolarização bem sucedida.

De modo geral, as profissionais (*P1, P3 e P4*) relataram que se sentem desvalorizadas profissionalmente, pois consideram que o salário que recebem não é compatível com o trabalho que realizam. As profissionais (*P2 e P3*) disseram que as barreiras atitudinais estão entre as mais difíceis de serem vencidas, pois comparado com as mudanças arquitetônicas são questões que requerem muito mais tempo, tendo em vista que envolve valores e crenças. Em relação à formação continuada, a *P1* descreveu que enfrenta dificuldades sobre quais atividades deve realizar, diz sentir falta de capacitação. A *P4* salientou sobre os problemas que encontra devido as precariedades da estrutura física da escola de educação especial, pois as burocracias atrapalham o andamento de reformas necessárias. Apesar dos avanços nas políticas públicas em benefício dos direitos



educacionais e sociais das pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, este estudo mostra muitos empecilhos para sua efetivação que vão desde as dificuldades de acessibilidade física e atitudinais à formação continuada dos profissionais.

Esta pesquisa evidenciou que as concepções das psicólogas sobre inclusão se dividem em educação inclusiva parcial e educação inclusiva total. A respeito deste debate, Mendes (2006) esclarece que existem duas vertentes da educação inclusiva, aqueles que propõem a inclusão total, que seria o fim das instituições de educação especial e os que defendem a possibilidade da inclusão parcial que se refere ao trabalho em rede, buscando a comunicação entre as instituições. Apesar dos avanços nas políticas públicas em benefício dos direitos educacionais e sociais das pessoas com deficiências, TGD e altas habilidades/superdotação, este estudo averiguou alguns obstáculos para sua concretização, que vão desde as dificuldades de acessibilidade física à atitudinais, bem como a falta de formação continuada dos profissionais. Quanto aos atendimentos oferecidos, constatou-se que para fazer parte da clientela atendida pela escola de educação especial, é necessário ser diagnosticado com deficiência intelectual, pois são considerados casos mais graves e de difícil inclusão, pois envolve questões que demandam transformações nas atividades pedagógicas e nos pressupostos sobre educação inclusiva. Com o advento da inclusão, e conseqüentemente, as mudanças nas suas funções, percebe-se um descompasso entre a formação e atuação para as novas demandas. Deste modo, a pesquisa revela um movimento dialético de avanços e retrocessos, permeado de dúvidas, na construção da atuação do psicólogo escolar. Sendo assim, acredita-se que existem muitas contribuições, principalmente advindas da abordagem histórico-cultural para o atendimento desta população. Neste sentido, o psicólogo escolar pode colaborar com os processos de desenvolvimento e aprendizagem que se constituem no campo educacional, na medida em que todos os envolvidos são mobilizados, ou seja, familiares, educadores, estudantes e demais profissionais que compõe esta rede.

## Referências

ANACHE, A. A. Psicologia Escolar e educação especial: versões, inserções e mediações. **Em Aberto**, v. 23, n, 83, p. 73-93, 2010.



ANGELUCCI, C. B. A inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede estadual de São Paulo: a dissimulação da exclusão. In: VIÉGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.) **Políticas Públicas em Educação & Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 7.853, 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1999.

BRASIL. **Decreto n. 6.949/2007, de 30 de março de 2007**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, DF, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, 2011.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

BUENO, J. G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008.

BUIATTI, V. P. **Atendimento educacional especializado: dimensão política, formação docente e concepções dos profissionais**. Universidade Federal de Uberlândia: Uberlândia, Tese de Doutorado, 2013.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços e saúde. **Estudos de Psicologia**, v. 6, n. 2, p. 143-155, 2001.

CARVALHO, E. C. R. **A nova LDB e a Educação Especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica / Conselho Federal de Psicologia. Brasília: CFP, 2013.



- FÁVERO, E. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, M. T. E. (Org.) **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre a inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- FIGUEIRA, E. **Psicologia e Inclusão**: atuações psicológicas em pessoas com deficiência. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- FRELLER, C.C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M., SOUZA, M. P. (Org.). **Psicologia Escolar**: em busca e novos rumos. (pp.63-78). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1997.
- GLAT, R. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**. Rio de Janeiro: Letras, 2007.
- GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.) **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.
- GOMES, C.; e SOUZA, V. L. T. Educação, Psicologia Escolar e Inclusão: Aproximações Necessárias. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 86, p. 93-185, 2011.
- KASSAR, M. de C. M. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular – do que e de quem se fala? In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- LAPLANE, A. L. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas da Educação Inclusiva** – 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- LIEBERMAN, L. M. “Preservar a educação especial para aqueles que dela necessitam”. In: CORREIA, L. de M. (Org.) (pp. 89-107). **Educação especial e inclusão: quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo**. Porto: Porto, 2003.



- MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: Antunes, M. A. M.; e MEIRA, M. E. M. (Orgs.) **Psicologia escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2003.
- MARÇAL, V. P. B. **A queixa escolar nos ambulatórios públicos de Psicologia: prática e concepções dos psicólogos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.
- MARTINEZ, A. M. O que pode fazer o psicólogo na escola? **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 39-56, 2010.
- MATTOS, L. K; e NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Revista brasileira de educação especial**, v.16, n.2, p. 197-214, 2010.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**: [online]. v. 11, n. 33, p. 387-559, 2006.
- PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira e Marin; Brasília: CAPES, 2008.
- OLIVEIRA, M. A. C. Práticas de professores do ensino regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. In: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES, 2008a.
- PLETSCH, M. D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro: Nau/EDUC, 2010.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.
- SILVA, F. de C. T. **As relações entre ensino-aprendizagem e deficiência mental desenhando a cultura escolar**. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SOUZA, B. de P. S. Apresentando a orientação à queixa escolar. In: SOUZA, B. de P. S. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.



VIGOTSKI, L. S. **Obras completas: fundamentos de defectologia.** Cuba, Havana: Pueblo e Educacion, 1989.





## A PSICOLOGIA ESCOLAR E A ADOLESCÊNCIA ENCARCERADA

Klênio Antônio Sousa

Prof. da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

[klenio.antonio@gmail.com](mailto:klenio.antonio@gmail.com)

Izabela Bonifácio

Bolsista do Programa de Bolsas de Graduação – Prograd

[bonifacioizabella@gmail.com](mailto:bonifacioizabella@gmail.com)

Brenda Cristine Peixoto de Miranda

Bolsista do Projeto Incluir da área de Psicologia Escolar da Eseba/UFU

[brendacristine86@gmail.com](mailto:brendacristine86@gmail.com)

### RESUMO

Este trabalho constitui-se numa apresentação de um projeto de extensão da Área de Psicologia Escolar da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia no espaço escolar do Centro Socioeducativo da cidade de Uberlândia – MG. O objetivo é trabalhar com os adolescentes e os profissionais diretamente envolvidos com a formação e acompanhamento deste público. A proposta inicial é a formação continuada dos profissionais nas temáticas da psicologia do desenvolvimento e da psicologia escolar, além do trabalho direto com os adolescentes internos à instituição. A proposta para os profissionais inclui diferentes metodologias como estudo de caso, leitura e discussão de textos, vídeos e temáticas acerca do universo adolescente. Com os adolescentes, a proposta são oficinas psicoeducacionais que possam colaborar com o trabalho pedagógico destes adolescentes. Ainda em execução, espera-se com este projeto oferecer apoio teórico-metodológico aos profissionais e uma oportunidade para os adolescentes de participar de oficinas conduzidas por um psicólogo escolar que possam contribuir para sua melhor expressão, sua organização de estudos, bem como seu desenvolvimento psíquico, relacional e maturacional. Espera-se, assim, contribuir com os saberes da psicopedagogia para que adolescentes internos tenham a oportunidade de ressignificar o espaço escolar e possam dar continuidade aos estudos em busca de um futuro melhor.

Palavras-chave: adolescência, oficinas psicoeducacionais, medidas socioeducativas



## INTRODUÇÃO

A psicologia, e mais especificamente, a psicologia escolar inseriu-se nos contextos educacionais fortemente marcada pela psicometria, sendo a figura do psicólogo, o seu fazer, legitimadores dos insucessos, fracassos dos sujeitos aprendizes. Instaurou-se uma psicologia que era capaz de medir, prever e controlar fenômenos de aprendizagem ou não-aprendizagem escolar. Souza (2006, p.229) diz que “A discussão referente à temática das políticas públicas em educação é recente no campo da Psicologia Escolar/Educacional.” Isto posto, ainda há muito que se fazer para avançar nas discussões da interface psicologia/políticas públicas.

A inserção do psicólogo em contextos educacionais tem sua história na Psicologia de testes com visão patologizante advinda da hegemonia da Medicina. A psicologia crítica somente surgirá mais tarde com a visão marxista e histórico-cultural do que é o fazer do psicólogo pautado na atenção às questões sócio-culturais e interacionistas dos sujeitos. Patto (1997, pág 456) diz que a Psicologia Escolar “.. deve começar por ser verdadeiramente uma Psicologia da Escola, ou seja, um estudo do modo como a educação escolar concreta atua...” Surge, portanto, uma psicologia com compromisso ético de transformação social que considera o sujeito autor de sua história, inserido num contexto sociocultural – o que deve ser levado em conta ao se trabalhar em contextos educacionais.

A Psicologia, mais especificamente a Psicologia Escolar, tem avançado nos últimos anos nas questões da Educação e da inserção dessa área de conhecimento nos contextos educacionais. Pesquisas têm sido feitas no sentido de melhor entender tais contextos e poder colaborar para que ações dos professores, psicólogos, pedagogos, enfim, da equipe pedagógica, pautadas no embasamento teórico da Psicologia sejam mais eficazes e contribuam para a melhoria de técnicas e tragam resultados efetivos.

Vários são os documentos legais que dizem da promoção humana, da promoção do desenvolvimento humano, da promoção dos direitos humanos em contextos educacionais. Pensando a Psicologia como um campo de conhecimento que, ao estudar o homem e suas inter-relações, pode dispor de tal conhecimento para que se promova o humano, discussões



sobre esse campo serão feitas nesse texto do ponto de vista acadêmico fazendo-se uma relação com aqueles documentos.

A adolescência em nossa cultura é uma transição para a vida adulta. A condição de adolescente como pessoa em desenvolvimento nos remete à ideia de transformação, anseios e conflitos. Nessa fase, a orientação emocional social e familiar é indispensável para a formação total do caráter do futuro adulto. É responsabilidade do estado, da sociedade e da família garantir o desenvolvimento integral da criança e do adolescente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) no seu artigo 103 estabelece como ato infracional a conduta prevista em lei como contravenção ou crime. O ECA considera o adolescente infrator como uma categoria jurídica passando a ser sujeito dos direitos estabelecidos na doutrina de proteção integral, inclusive do devido processo legal. É imprescindível visualizar o adolescente na perspectiva do direito, possuindo direitos e deveres. Como direito fundamental, o Estatuto da Criança e do Adolescente declara em seu artigo 4º que é dever da família, da comunidade, da sociedade, e do Estado, assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à educação, à saúde, ao esporte, ao lazer, à dignidade, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

A medida de internação é a mais austera de todas previstas no Estatuto, por privar o adolescente de sua liberdade. É acolhida nas diferentes legislações, variando, principalmente os limites máximos de sua duração. No artigo 123 do ECA é imperativo que a internação seja cumprida em entidade exclusiva para adolescentes, obedecida rigorosa separação por critérios de idade, compleição física e gravidade de infração. Durante todo o período de sua internação são obrigatórias atividades pedagógicas. O artigo 124 do estatuto assegura aos jovens infratores o direito de entrevistar-se pessoalmente com representante do ministério público, peticionar diretamente qualquer autoridade, avistar-se reservadamente com o seu defensor, ser informado de sua situação processual, ser tratado com respeito e dignidade, permanecer internado na instituição mais próxima ao domicílio de seus pais ou responsáveis, receber visitas ao menos semanalmente, corresponder-se com seus familiares e amigos, ter acesso a objetos necessários à higiene e asseio pessoal, habitar alojamentos em condições adequadas de higiene, receber escolarização e



profissionalização, realizar atividades culturais, esportivas e de lazer, ter acesso aos meios de comunicação social, receber assistência religiosa segundo a crença, manter posse de seus objetos pessoais e dispor de local seguro para guardá-los, receber, quando da desinternação, os documentos pessoais indispensáveis à vida em sociedade.

No artigo 125 do ECA, fica assegurado o dever do estado de zelar pela integridade física e mental do internado, cabendo-lhe adotar as medidas adequadas de contenção e segurança. As medidas socioeducativas constituem-se em condição especial de acesso a todos os direitos sociais, políticos e civis. Portanto, assegurar os direitos do jovem em situação de privação de liberdade sendo um dever da sociedade, a Psicologia não se furtaria a tal obrigação. As referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação (2010) preconizam: A opção pela abordagem deste tema reflete o compromisso dos Conselhos Federal e Regionais de Psicologia com a garantia de direitos de crianças e adolescentes, neste caso com foco especial na consolidação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase).

O CFP defende a transformação desta política pública em lei, garantindo um sistema efetivamente socioeducacional, ancorado nos direitos humanos e contrapondo-se à lógica punitiva em meio fechado que ainda prevalece nas instituições. Este mesmo documento reforça o caráter do combate a todo tipo de violência institucional por parte do psicólogo atuante de forma efetiva ou esporádica nestas instituições, com diferentes metodologias, dentre elas, as oficinas.

A proposta deste projeto é a aplicação de ferramentais e conhecimentos acumulados da Psicologia Escolar crítica para auxiliar, no ambiente educacional, os jovens e a equipe que os atende num processo de promoção humana destes adolescentes e, ao mesmo tempo, promover a formação continuada dos profissionais que atuam na área escolar da Unidade de Internação. Portanto, serão os conhecimentos e experiência em ambiente escolar do coordenador que estarão a serviço da comunidade no trabalho com jovens em situação de cumprimento de medida socioeducativa. Para o graduando, o projeto se justifica ao abrir oportunidades de contato com jovens em um contexto escolar diferenciado. Como aluno da licenciatura, o colaborador graduando terá acesso aos jovens em situação escolar e em diferentes questões relacionadas ao processo de escolarização dos mesmos.



## **METODOLOGIA**

A proposta de trabalho nesta parceria é a de desenvolvimento de oficinas psicoeducacionais com os adolescentes e a participação da equipe pedagógica e de atendimento socioeducativo. Acredita-se que trabalhar diferentes expressões de arte e de materialização de pensamentos e sentimentos pode ajudar o adolescente a se entender e entender seu entorno, sua situação. Dar voz a sujeitos em situação de privação de liberdade constitui uma metodologia que os auxilia a se posicionarem e também, no coletivo, entender os diferentes posicionamentos dos outros sujeitos, numa construção grupal de consciência do espaço, dos direitos e dos desejos e necessidades de cada um.

Segundo Maria Lúcia Afonso (2006), oficina... ...é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo localizado em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na Oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. Ainda neste documento, sobre a atuação prática do psicólogo, as referências instruem: Isso [a garantia dos direitos do adolescente] se viabilizará se o psicólogo tiver a clareza de que deve intervir em situações pontuais, contingentes, do cotidiano, nos diferentes locais de permanência e trânsito do adolescente na unidade, e em situações de atividades previamente propostas, situações específicas, como as reuniões gerais com os adolescentes, encontros intersetoriais, grupos focais, grupos de reflexão, atendimentos individuais.

Desta forma, a proposta de se trabalhar com os adolescentes internos em modalidade de oficina vem ao encontro das referências técnicas e da concepção de trabalho em grupo advindas da Psicologia Escolar.

Quando se fala em possíveis soluções para o crime na juventude, há que se considerar dois aspectos: um primeiro aspecto da prevenção à criminalidade e um segundo aspecto: o tratamento direto com a criminalidade, como por exemplo, a redução de danos,



a redução da criminalidade e as direções que tomam o jovem e o crime por ele cometido ao passar pela justiça e profissionais que atuam diretamente com a criminalidade juvenil.

A educação sempre está na pauta de políticas públicas de prevenção ou redução da criminalidade juvenil. Essa compõe a base de trabalho com o jovem, para retirá-lo do mundo do crime ou do envolvimento com atos de violência ou criminalidade.

Para Fernandes (2002, p.262 e 263), “...o instrumento principal, com certeza, é o sistema educacional.” Porém o autor observa que se precisa “... melhorar a qualidade do sistema público de ensino.” Prosseguindo, dispõe que ainda há entraves nesse sistema: “A dificuldade está na capacidade de mobilização: criar normas, incentivos, metas, materiais, treinamentos que movimentem a cadeia educacional...”.

Soares (2002, p.136), chama atenção para a falta de oportunidades quando diz que “... não haverá país nenhum enquanto parte significativa da juventude, sem acesso a uma educação digna, for empurrada ladeira abaixo para o desemprego, o subemprego e as sub-economias da barbárie.”

É preciso que os agentes sociais se conscientizem de que criminalidade e violência são também questões de saúde pública. Isso porque “... a saúde possui ainda um papel estratégico na constituição de uma rede de atendimento e apoio às vítimas de violência, na medida em que se constituem como importante porta de entrada de atendimento das vítimas.” (MAGALHÃES Jr., 2006, p. 37)

Ainda sob essa perspectiva Sílberman (2004, p. 108) reforça que:

A violência não é um componente intrínseco da condição humana e se previne com grande quantidade de instrumentos dirigidos aos indivíduos, às famílias e às comunidades. Por exemplo, como complemento das ações legais e dos aparelhos de segurança, se propõe uma aproximação dos fundamentos sociais, psicológicos, econômicos e comunitários da violência, dotando os responsáveis políticos de variadas alternativas concretas para preveni-la. (T.A.)<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> La violencia no es un componente intrínseco de la condición humana y se previene con gran cantidad de instrumentos dirigidos, las familias y las comunidades. Por ejemplo, como complemento de las acciones legales y los aparatos de seguridad, se propone un acercamiento desde la perspectiva de la salud pública, que incluya los complejos fundamentos sociales, psicológicos, económicos y comunitarios de la violencia, dotando a los responsables políticos de variadas alternativas concretas para prevenirla.



A inserção social desse jovem nos espaços onde se encontra invisível pelo viés da cultura também tem sido uma iniciativa de sucesso em programas de governo e do terceiro setor. O ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) foi elaborado também com o intuito de humanizar a relação entre o menor em conflito com a lei e os aparelhos da justiça. Tem-se acreditado que políticas públicas elaboradas à luz do ECA terão mais sucesso na prevenção e redução da criminalidade juvenil. Os novos paradigmas dão ao jovem o status de sujeito de direitos e não somente um objeto de proteção.

Dar ao jovem voz também faz parte de estratégias de elaboração de políticas públicas. Portanto, a proposta inicial é oferecer para estes jovens um espaço de reflexão em formato de oficinas cujo desenho será planejado juntamente com a equipe técnica que os atende no centro de internação. Nos primeiros contatos feitos com estes profissionais, verificou-se uma demanda inicial de trabalho com eles mesmos. A equipe é composta por diferentes profissionais de diferentes formações que, provavelmente, falam diferentes línguas e pensam o adolescente encarcerado de diferentes formas. Esta também está sendo uma oportunidade de se conhecer melhor quem são os agentes que atuam com estes jovens. Os primeiros encontros foram realizados de forma interativa, promovendo uma reflexão sobre a própria adolescência.

Num próximo passo, os jovens serão contactados e serão feitas as oficinas psicoeducacionais no espaço escolar. Acredita-se que este espaço, por excelência, possa ser o local de sua identidade escolar, onde vive parte de sua escolarização que outrora fora interrompida.

## **CONCLUSÕES**

Os resultados do trabalho do psicólogo escolar numa escola de educação básica na promoção de direitos e de cidadania bem como os resultados do trabalho com temáticas como diversidade e ética são processuais não se podendo quantificar em curto espaço de



tempo seus efeitos. Compreende-se que, há ainda um longo caminho a ser percorrido, porém a psicologia ainda se debruça sobre questões ainda não tanto trabalhadas no ambiente escolar como preconceitos, discriminações, o silêncio do professor e do aluno, o que está velado, não dito, não percebido.

Há também questões que apresentam uma temeridade por parte da equipe pedagógica para que venham à luz das discussões diárias, questões nas quais não se quer muito tocar. Ainda impera o silêncio, a mordaza em nossa herança cultural escolar. E, na promoção dos direitos e da cidadania, o psicólogo escolar constitui-se num elemento-chave que pode dar vez e voz a estes sujeitos, auxiliando-os nas traduções do simbólico, no não dito e no que há por trás dos sintomas do não aprender, do não querer, do não acontecer.

Cruces (pág. 62, 2007), diz que o início do século pede novas posturas éticas que trazem novas exigências para a Psicologia Escolar/Educacional permitindo a inclusão de todos. Martínez (pág. 172, 2009), ao escrever sobre as formas de atuação “emergentes” do psicólogo escolar (*grifo do autor*), vai dizer que:

Na maioria delas, a posição ativa e criativa do psicólogo é essencial já que dificilmente estas formas de atuação lhe são colocadas como demandas explícitas. No entanto, no exercício destas atividades se concentra grande parte do potencial transformador da ação do psicólogo para mudanças significativas nos espaços educativos concretos.

Termino com as palavras de Soares (2002, p. 132) sobre o trabalho com juventude e violência propondo que:

Para elaborar propostas de ação social e políticas preventivas – certamente as mais importantes – é preciso, antes de mais nada, exorcizar espectros e estigmas, preconceitos e simplificações. É preciso, com urgência e coragem intelectual – e ousadia ética, eu acrescentaria – debruçar-se sobre o drama da juventude brasileira e esforçar-se por compreendê-lo, abrindo a cabeça e o coração. É nosso dever pelo menos tentar.

Este trabalho, por ainda estar em sua fase inicial, já traz mudanças no cenário do centro de internação, ao reunir profissionais de diferentes áreas, inclusive profissionais da segurança do centro. Percebe-se um grande interesse por aprenderem sobre o universo adolescente e as questões de seu desenvolvimento.





Espera-se que o projeto seja profícuo para aqueles que direta e indiretamente estão envolvidos: profissionais, adolescentes e graduandos das licenciaturas que vierem a se juntar ao projeto. Um centro de internação possui inúmeras facetas, sendo um ambiente não menos árduo no dia a dia que uma escola regular – vale a esperança de ajudar aqueles que, por diversos motivos, tiveram sua escolarização interrompida e precisam ressignificá-la.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. F. C. (org). **Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003.

ANSARA, S; COSTA, G. P. A violência no ambiente escolar: contribuições e desafios à psicologia. In: PAULA, F. V de; D'AUREA TARDELI, D. (Orgs.) **Violência na Escola e da Escola: desafios contemporâneos à Psicologia da Educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2009. p. 89-102.

AFONSO, Maria Lúcia M.. **Oficinas em dinâmica de grupo: Um método de intervenção psicossocial**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. 2.ed. – São Paulo: Publifolha, 2009. - (Folha Explica).

CRP. **Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação**. Crepop, Brasília: DF, 2010.

CRUCES, A.V.V. Práticas emergentes em Psicologia Escolar. In: MARTÍNEZ, A.M. **Psicologia Escolar e compromisso social**. São Paulo: Alínea, 2007.

FERNANDES, Rubem C. **Segurança para viver. Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação**. Instituto Cidadania. Ed. Fund. Perseu Abramo: Rio de Janeiro, 2002.

MAGALHÃES Jr ; Helvécio M. ; OLIVEIRA, Roseli da C. A violência urbana em Belo Horizonte: o olhar da saúde e as possibilidades de intervenção intersetorial. In: **O trabalho Intersetorial e os direitos de cidadania – experiências comentadas**. Secretaria Municipal



Adjunta de Direitos de Cidadania da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Belo Horizonte, v.III. Dez 2006.

MARTÍNEZ, A.M. **Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira.** Revista da Abrapee. Vol.13,n.1, jan/jun de 2009. p. 169-177.

OLIVEIRA, M. K.; REGO, T.C.; SOUZA, D. T. R. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002.

PATTO, M.H.S. **Introdução à Psicologia Escolar.** 3ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo,1997.

SÍLBERMAN, Sarah G. La violencia como fenómeno mediático y de salud pública.KLAHR, Marco L. ; VARGAS, Ernesto L. P. (org.) **Violência y medios. Seguridad pública, noticias y construcción del miedo. Instituto para la Seguridad y la Democracia,** Centro de Investigación y Docencia Económica. México, 2004.

SOARES, Luiz E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: **Juventude e Sociedade. Trabalho, educação, cultura e participação.** Instituto Cidadania. Ed. Fund. Perseu Abramo: Rio de Janeiro, 2002.



## VOCÊ, O MUNDO E EU: UMA TRÍADE MEDIANDO A FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E AUTONOMIA

Aaurinda Cristiani de C. Barros

Cláudia Cristina X. Teixeira

Maria Abadia F. de Almeida

Escola Municipal Ladário Teixeira

[alaurindabarros@hotmail.com](mailto:alaurindabarros@hotmail.com)

[claudyacrys@gmail.com](mailto:claudyacrys@gmail.com)

[mariaabadiaf@hotmail.com](mailto:mariaabadiaf@hotmail.com)

### Resumo

Trata-se de um estudo desenvolvido em uma escola municipal de periferia localizado na cidade de Uberlândia-MG. O trabalho foi realizado no ano de 2015, pelos profissionais que atuam no Atendimento Educacional Especializado, com vistas a estimular o desenvolvimento dos alunos em seus aspectos: social, afetivo, cultural e político, promovendo assim a formação identitária do aluno quando este desenvolve sua autonomia. Tomamos como referencial teórico-metodológico a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, visto que este defende a influência do social e cultural na formação de um sujeito mais autônomo.

**Palavras-chave:** Autonomia-diversidade-mediação

### Objetivo Geral

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de uma experiência curricular de natureza inclusiva, com vistas a proporcionar ao discente a oportunidade de conhecer a história de sua identidade e sobretudo fazer uma correlação com outros valores desenvolvidos pela humanidade. Também possibilitar a construção de sua autonomia, por meio das trocas de experiências, interações socioculturais e vivenciais.



## Objetivos Específicos

- Permitir que o corpo discente tome consciência da multiplicidade dos olhares como fator propulsor da imaginação e criação tornando um dos pressupostos para o senso crítico e estético.
- Permitir que os alunos/as por meio do desenvolvimento da expressão e criação, superem suas dificuldades.
- Valorizar a alteridade e desconstruir o que foi determinado como normal, familiar, cotidiano.
- Associar a importância da troca de experiências com intuito de desenvolver as múltiplas inteligências.

## Introdução:

A ideia em apresentar este trabalho é uma iniciativa do Atendimento Educacional especializado da Escola Municipal Professor Ladário Teixeira. Várias aulas foram desenvolvidas para a construção da melhoria do índice de qualidade da escola, constatou-se que o processo de ensino e aprendizagem não estava satisfatório, tendo como aspectos elencados: a não participação efetiva dos pais e comunidade na vida escolar do aluno/a, a relação lacunar professor/ aluno, ações que obstruem o processo do ensino e aprendizagem.

Outro fator de suma relevância, refere-se ao aspecto situacional da escola<sup>27</sup>, dificultando o acesso de muitos alunos/as a centros de formação continuada, permanecendo na ociosidade no período do contra-turno da escola. Passam grande parte do dia andando em grupos pelo bairro, ociosos. Essa inatividade é preocupante, visto que, sem orientação adequada torna-se, a princípio, uma situação de risco, pois muitos discentes vivem num ambiente de prostituição infantil, drogas, roubos, violência, formação de gangues.

---

<sup>27</sup>A mesma está localizada a nove km do centro da cidade, constando em sua formação cerca de nove mil, seiscentos e setenta e quatro habitantes (9674), sendo que neste bairro não existe nenhuma área de lazer, a não ser a escola que além de atender os discentes moradores do bairro, atende também bairros circunscritos: Cruzeiro do Sul, Gramado, Esperança, Industrial, Marta Helena.



Assim sendo, surgiram os projetos em nossa escola, tendo como finalidade permitir à classe menos favorecida, o direito à cultura e ao lazer, não olvidando aspectos ligados ao aprimoramento da afetividade e valores humanos, elementos ancoradores da Educação.

Nesta linha de pensamento, vida humana é uma ininterrupta tentativa de edificar de forma segura em seu mundo, que está em constante modificação. Para que esta ação se concretize, o homem estabelece e institui suas experiências numa sucessão de conhecimentos segundo suas interpretações, conquistando cada vez mais sua autonomia. Esta se configuram no mundo simbólico, em que se articula nossas referências tanto do mundo ao nosso redor, quanto de nós mesmos em relação as nossas internalizações – juízo, idéias, crenças, conceitos e pertencas existentes no ambiente tanto físico quanto social.

Essas as mesmas não devem ser ancoradas apenas no aspecto educacional, mas também e, sobretudo, sob a égide do fenômeno político e ideológico. O currículo seria uma, das muitas esferas que perpassam nas discussões acerca dessas questões, visto estar intimamente ligado ao processo cultural, social, político e econômico de nossa sociedade. Assim, como deixa expressar Moreira et. All. (2000), o currículo se torna uma prática de produção e de política cultural, na qual os materiais se transformam em processos de criação, recriação, permitindo a contestação bem como a transgressão.

Assim se torna de fundamental importância abordarmos sobre a identidade, relevante para entendermos o desenvolvimento humano, pois o meio social é primordial para o desenvolvimento humano. Nascemos e já somos inseridos numa cultura, que com certeza influenciará em nossa formação. É pela interação social que aprendemos comportamentos e nos desenvolvemos.

Temos consciência, que a responsabilidade com a formação de sujeitos íntegros e politizados é de toda a sociedade. Porém, enquanto não temos uma escola ideal - tempo integral, que se aproxime de uma formação omnilateral, com acesso às diversas artes, tais como: artes cênicas, circenses e plásticas, dança, cinema, literatura, música; repensamos a prática escolar e propusemos a utilização dos espaços da escola com projetos que garantam essas modalidades.



E seguindo o pensamento de Vygotsky, o sujeito é interativo, pois adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais por meio da mediação, que é a aquisição de conhecimentos realizada com um elo intermediário entre o ser humano e o ambiente.

Na mediação, podemos nos referir a dois elementos, os instrumentos e os signos, estes se caracterizam por representações mentais, que substituem objetos do mundo real.

De acordo com Vygotsky (1993), os conceitos cotidianos são aqueles formados a partir de vivências, situações concretas e afetivas mediatas. Ou seja, as ampliações destas representações ocorrem, sobretudo pelas interações, que levam ao nosso aprendizado, tendo uma função principal no processo de internalização.

Com o conhecimento de mediação, Vygotsky apontou a importância da internalização, para o desenvolvimento dos processos mentais superiores, que se distingue por planejar ações, conceber conseqüências para decisões, imaginar objetos, uma transcendência das experiências etc.

Estas estruturas psicológicas são essenciais na aquisição de conhecimentos, vale ressaltar, que estas nos distinguem de outros animais. Vygotsky considera o homem inserido na sociedade, sendo biológico, histórico e social, uma visão sócio-interacionista.

Assim, buscava distinguir os aspectos caracteristicamente humanos do comportamento, elaborou hipóteses de como as características humanas se constituem ao longo da história do indivíduo. Nesta perspectiva, não é satisfatório ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa se o indivíduo não participa de ambientes e práticas específicas que estabeleça essa aprendizagem.

Nos deparamos então, com o processo de mediação, sendo uma atividade que converte as relações sociais em funções psicológicas, acontecendo em um contexto cultural, com amparato biológico, onde o indivíduo se desenvolve, instigado por mecanismos de aprendizagem que são provocados por mediadores. Estes são primordiais para uma aprendizagem significativa, o indivíduo participa de ambientes e prática específicas que propiciem tal aprendizagem.

No que tange a aprendizagem significativa por meio da mediação, é relevante citarmos Feuerstei. Autor que faz referências importantes aos princípios básicos para uma aprendizagem significativa, op qual denomina de experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), que é uma interação na qual o mediador se estabelece entre o organismo do



indivíduo mediado e os estímulos de forma a selecioná-los, enriquecendo ou interpretando por meio de estratégias interativas para obter significações além das necessidades da situação apresentada.

O mediado não se favorece somente da exibição direta a um estímulo em particular mas institui, a partir dela, orientações, atitudes e técnicas que o modifica.

Pensando na importância da identidade, despertamos para um trabalho com os alunos do Atendimento Educacional Especializado, estabelecendo critérios com referência a uma mediação significativa (mediado/mediador), para que os alunos pudessem estabelecer uma aprendizagem expressiva, enriquecendo as experiências para além do trabalho inicial, a identidade, estabelecendo uma possível transcendência nas aprendizagens e experiências individuais e ou grupo.

#### **Desenvolvimento:**

### **PLANO DE AEE – PROJETO IDENTIDADE**

<b>Identificação</b>
<b>Escola Municipal Professor Ladário Teixeira</b> <b>Turma: Alunos do 1º ao 5º ano (AEE)</b> <b>Professoras: Alaurinda, Cândia, Ênia, Luciane, Maria Abadia</b> <b>Período de Abrangência: Durante todo o ano letivo de 2015.</b>

<b>Problematização</b>
<b>O projeto Identidade tem o objetivo de favorecer novas interações e ampliar o conhecimento do educando a respeito de si mesmo e dos outros no ambiente em</b>



**que vivem com vistas a resgatar a autoestima por meio da socialização. Será mediado da seguinte forma:**

- \*Quais meus gostos/preferências?**
- \*Por que é importante ter amigos?**
- \*Conhecendo o ambiente em que vivem...**
- \*O que é diversidade?**

#### **Justificativa**

**A construção da identidade ocorre por meio das interações do educando com seu meio social. A escola é um local social diferente do da família, favorecendo novas interações, ampliando desta maneira seus conhecimentos a respeito de si e dos outros.**

**Partindo desses pressupostos elaboramos o presente projeto com o objetivo de realizar atividades que possibilitem aos alunos o auto-conhecimento levando-os a refletir que possuem um nome, uma identidade, um jeito diferente de ser e que fazem parte de um conjunto de pessoas em casa, na escola e na comunidade e que acima de tudo são muito importantes no meio em que vivem.**

#### **Fundamentação Teórica**

**A construção da identidade se dá por meio do educando com seu meio social. A auto-imagem também é construída a partir das relações estabelecidas nos grupos em que convive. Um ambiente farto de interações, que acolha as particularidades de cada indivíduo, promova o reconhecimento das diversidades, aceitando-as e respeitando-as ao mesmo tempo em que contribui para a construção da unidade coletiva, favorece a estruturação da identidade, bem como uma imagem positiva.**

**Segundo o Referencial Curricular Nacional de Educação, a identidade é um conceito do qual faz parte a ideia da distinção, de uma marca de diferença entre as pessoas, a**





**começar pelo nome. Seguido de todas as características físicas, de modo de agir, de pensar e da história pessoal.**

**É importante propiciar atividades que possibilitem aos alunos o conhecimento de si mesmo e dos outros, levando-os a perceberem a sua importância no meio em que vivem.**

### **Objetivos**

- \*Conhecer a história do seu nome e significado;**
- \*Compreender a história de seus colegas a partir da sua;**
- \*Conhecer e respeitar os diferentes gostos/costumes dos grupos e povos;**
- \*Desenvolver habilidades sociais;**
- \*Reconhecer seu nome escrito, sabendo identifica-lo nas diversas situações do cotidiano;**
- \*Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão;**
- \*Desenvolver e explorar a produção da arte através da manipulação de materiais, produção de textos, desenhos, músicas, brincadeiras...**
- \*Interessar-se pelas próprias produções pelas dos outros, ampliando seu conhecimento de mundo e cultura;**
- \*Conhecer, respeitar e valorizar a diversidade;**
- \*Resgatar a autoestima;**
- \*Desenvolver o auto conceito positivo através da afetividade.**



### **Atividades propostas**

- \*Leitura de textos variados com o tema nome e identidade;**
- \*Questionamentos sobre a importância do nome;**
- \*Atividades variadas com o nome;**
- \*confeção de crachá;**
- \*Recorte e colagem de letras/gravuras;**
- \*Montagem de palavras com o alfabeto móvel;**
- \*Autorretrato;**
- \*Desenho e ou colagem das preferências de cada um;**
- \*Roda de conversa: gostos, preferências, diferenças...**
- \* Contação de história/Expressão oral;**
- \*Acróstico;**
- \*Produção de textos;**
- \*Desenhos, dentre outros.**

### **Recursos propostos**

- \*Livros de literatura;**
- \*Papel sulfite, cola, tinta, pincéis;**
- \*Lápis de cor, tesoura, revistas, jornais...**
- \*Textos variados;**

;

### **Avaliação**



**Durante o projeto será avaliado as atitudes dos alunos: participação, desenvolvimento, cooperação, aprendizagem... A avaliação será feita com o intuito de se alcançar os objetivos propostos, portanto será contínua e flexível podendo ocorrer mudanças se necessário.**

## Conclusão

Os alunos/as do A.E.E puderam aprimorar o que aprendiam no atendimento e repassavam para todos os outros alunos da sala comum. Os mesmos, eram mediadores dessa modalidade para com outros integrantes do grupo, bem como, passaram a dar uma atenção especial aos alunos/as do Atendimento Educacional Especializado, fato esse, que viabilizava o desenvolvimento da autonomia. Viam à escola sempre que necessário, auxiliá-los. O envolvimento entre eles era algo aplausível, havia confiabilidade, respeito e sobretudo, desafios.

Não nos resta dúvida que as trocas de experiências, o diálogo contribuem como agente transformador da realidade dos que deles participam. Essa é de fato a representação de uma educação compartilhada, respeitando à diversidade, defensora da alteridade, com vistas a lutar pela construção de sujeitos formadores de opinião, sujeitos estes, que não devem ser classificados conforme sua limitação seja de ordem emocional, física ou social.

Portanto, o trabalho realizado demonstra a importância de se desenvolver a identidade no âmbito educacional, contribuindo como verdadeiros agentes transformadores das realidades dos alunos/as, desde que pensadas numa perspectiva pedagógica e inseridas conjuntamente com outros conteúdos da educação escolar. Por outro lado, trabalhar aspectos ligados a identidade e cidadania, representam promove o respeito, bem como a inclusão dos alunos. Tais princípios são fundamentais à constituição de sujeitos formadores de opinião própria. Em razão de todos estes aspectos, julgamos que o trabalho realizado por nós nesses últimos anos, assume um papel relevante junto a comunidade escolar do município de Uberlândia, ao se sedimentar uma outra concepção de Atendimento Educacional Especializado, pois cria um elo articulador extremamente importante entre os alunos ditos “normais” com aqueles vistos com alguma incapacidade.



## **Bibliografia**

A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores,  
Lev Vygotsky, 182 págs., Ed. Martins

Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão, Yves de La Taille, Marta  
Kohl de Oliveira e Heloysa Dantas, 120 págs., Ed. Summus.

GOMES, C.M.A. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre:  
Artmed, 2002.



## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: DESAFIOS NA ATUALIDADE

Andréia Demétrio Jorge Moraes  
UEMG/Unidade Ituiutaba  
[deia.demetrio@uol.com.br](mailto:deia.demetrio@uol.com.br)

### Resumo

A ideia de inclusão apresenta-se fruto desse momento histórico, em transformação e que envolve aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. Com a democratização do ensino, as escolas brasileiras vêm sendo desafiadas a se reorganizarem em favor do processo de escolarização de todos os alunos, considerando os desafios da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Este estudo teve como objetivo mapear os processos de Educação Inclusiva, implementado nas redes públicas de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais, identificando como as diferentes redes de ensino do município vêm se organizando para atender às novas diretrizes nacionais para inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A pesquisa em questão tem caráter quantitativo, uma vez que tem como objetivo mapear dados do Censo, Educacenso, e das redes de ensino traçando um panorama da demanda e da oferta de educação especial no município de Ituiutaba. Compreendemos a inclusão para além da garantia de acesso às salas de aula das escolas regulares, a inclusão envolve o respeito às diferenças e competências individuais, e o atendimento às necessidades particulares de cada estudante. Para que isso ocorra de forma satisfatória, as escolas precisam contar com os serviços de apoio.

Palavras chave: Inclusão; Escola; Educação; Direito;

### INTRODUÇÃO

O direito à igualdade de oportunidades está garantido em diferentes documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948, Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que declara que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.



A Constituição Federal Brasileira, de 1988 em seu artigo 5º expressa que, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros, e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e à propriedade. No artigo 205 que trata da educação, explicita que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien em 1990, estabelece compromissos mundiais no sentido de garantir a todas as pessoas conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e garante que cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1994, a Declaração de Salamanca demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e reconhecida no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, prevê que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e sugere que medidas sejam tomadas assegurando a integração em diversas áreas inclusive na comunicação.

Em seu artigo III, a Convenção da Guatemala define que, para se alcançar os objetivos traçados na convenção, os Estados que dela tomaram parte comprometem-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou outra natureza, para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência no sentido de proporcionar sua plena integração à sociedade. Dentre essas medidas o artigo III ainda prevê ações mínimas necessárias para combater a discriminação, dentre elas,

Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o



esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001).

Compreendemos, portanto que estes dispositivos legais apontam para o direito que todas as crianças possuem de frequentar a escola e o direito que os alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEEs possuem em frequentar uma classe comum em escola próxima ao seu domicílio. Esse fato somente será efetivado quando todas as escolas ofertarem uma educação que seja inclusiva, que estabeleçam caminhos que vão de encontro às necessidades de todos os seus alunos, sem nenhuma distinção.

Essa constatação justifica a proposta desse estudo. O mesmo foi realizado junto à rede pública de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais, tendo como objetivo mapear os processos de Educação Inclusiva, implementado nas diferentes redes de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais. As informações foram coletadas nos dados estatísticos indicativos sobre a população alvo da educação básica com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Esses dados estão disponibilizados nas publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – Educacenso 2015.

## **Educação Especial e Inclusão**

Quando discorremos sobre educação especial é comum as pessoas associarem o indivíduo com deficiência com um ensino diferenciado, “adaptado”, onde o aluno deve ser segregado para ser “preparado”. Entretanto Fávero salienta que esse costume vem sendo colocado em xeque,

Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. As mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantirem às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral. (FÁVERO, 2008, p. 17).

Não se pode negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de cuidado especial para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala ou escola, longe dos demais.



Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2009, p. 125), com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, os indivíduos que apresentavam um padrão diferente da maioria, começaram ser reconhecidos e sua participação na sociedade, repensada. Em relação à Educação Especial, foi adotada uma nova postura, o da integração, que consistia na inserção dos alunos oriundos de escolas especiais ou classes especiais. Esses alunos eram preparados para serem integrados no ensino regular, recebendo atendimento especializado paralelo. A integração escolar ainda está presente em grande parte das redes educacionais brasileiras, apesar desse modelo ser criticado por manter o foco do problema da aprendizagem nos alunos e por outro lado, tirando responsabilidade da escola.

Cabe frisar que o pressuposto da integração sempre foi o da educação dos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2009).

Tentando superar os problemas da integração, um novo paradigma começou a se formar no âmbito educacional, o da inclusão, que amplia o olhar sobre a educação especial, deslocando o foco das limitações causadas pela deficiência do aluno em seu processo de aprendizagem, para a capacidade desenvolvimento que poderiam ser oferecidas aos alunos pelas escolas, favorecendo a plena participação do mesmo no processo de escolarização. As escolas devem oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantemente ao ensino comum. Esse direito está assegurado no art. 208 de nossa Constituição Federal, garantindo para as pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado.





## Educação Especial e Escolarização

O censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2010 nos oferece um panorama numérico sobre a população do município, por faixa etária e os tipos de deficiência. Para efeito desse estudo, utilizamos a faixa etária de zero a 19 anos uma vez que o público alvo da educação básica está entre essa faixa.

Quadro 1-População de 0 a 24, anos residente em Ituiutaba, por faixa etária e por tipo de deficiência

	População residente / faixa etária			
	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Pelo menos uma das deficiências investigadas	148	467	550	801
Deficiência visual - não consegue de modo algum	12	-	-	12
Deficiência visual - grande dificuldade	37	29	37	149
Deficiência visual - alguma dificuldade	09	192	389	437
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	-	-	11	-
Deficiência auditiva - grande dificuldade	-	31	-	14
Deficiência auditiva - alguma dificuldade	12	147	40	106
Deficiência motora - não consegue de modo algum	68	-	08	12
Deficiência motora - grande dificuldade	26	28	32	-
Deficiência motora - alguma dificuldade	-	19	21	76
Mental/intelectual	20	96	52	94
Nenhuma dessas deficiências	5.737	5.592	6880	7171
Sem declaração	-	-	-	-
<b>População Total</b>	<b>5.885</b>	<b>6059</b>	<b>7430</b>	<b>7972</b>
<b>Porcentagem da população que apresenta pelo menos uma das deficiências pesquisadas</b>	<b>2,5%</b>	<b>7,7%</b>	<b>7,4%</b>	<b>10,4%</b>

Fonte: IBGE, 2010<sup>28</sup>

Ao fazermos a análise dos dados no quadro acima, constatamos que 2,5% das crianças na faixa etária de 0 a 4 anos apresenta pelo menos um tipo das deficiências pesquisadas, sendo que a taxa mais alta nesse grupo são de deficiência motora (94 crianças) e de deficiência visual (58 crianças). Na etapa seguinte, de 5 a 9 anos, a porcentagem de população com algum tipo de deficiência sobre para 7,7 %; o que nos leva a questionar: essa é uma fase em que a maioria das crianças já frequenta a escola, portanto é um período em que as limitações causadas pela deficiência são percebidas ou acentuadas. Essa hipótese é reforçada quando observamos que 192 crianças apresentam deficiência visual com

<sup>28</sup> As pessoas com mais de um tipo de deficiência foram contadas no item "Total" apenas uma única vez, considerando a primeira deficiência.



“alguma dificuldade” e 147 com deficiência auditiva com “alguma dificuldade” e 96 crianças a deficiência mental/intelectual Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, 7,4 % das crianças apresentam alguma das deficiências investigadas, chamando a atenção para o grande número, 389 crianças com deficiência visual com “alguma dificuldade”; acreditamos que esse alto índice de deficiência visual leve, seja em parte detectado por meio de alguns programas desenvolvidos nas escolas, que incentivam a detecção precoce de problemas visuais, o mesmo acontece na faixa etária de 15 a 19 anos.

Podemos concluir, por meio dos dados estatísticos levantados pelo IBGE que, 7,18 % da população ituiutabana com idade escolar prevista para a educação básica apresenta, em maior ou menor grau deficiências como visual, auditiva, motora ou intelectual. Por estar, incluído dentre esse percentual, crianças e jovens com limitações significativas, consideramos que os mesmos tenham necessidade e direito a uma educação especial.

Conforme anteriormente citado, a Constituição Federal brasileira de 1988 assegura avanços significativos para a educação escolar de pessoas deficientes quando, em seu Art. 1º, proclama como fundamentos a cidadania e a dignidade humana e em seu Art. 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998). Garantindo a educação para todos, entendemos que essa educação precisa ocorrer em ambientes que sejam comuns a todos.

Garantindo o direito ao ensino regular, o Artigo n. 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 define a oferta da educação especial como “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Em seu capítulo III, no artigo 208, a Constituição estabelece a educação como dever do Estado e será efetivado, dentre outras garantias a de que o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência será ofertado preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação especial realizada por meio do Atendimento Educacional Especializado atua como forma de apoio, oferecendo uma complementação específica e



individualizada para cada estudante de acordo com a necessidade apresentada pelo mesmo. Essa forma de atendimento, realizada de forma paralela ao ensino regular, não impede o aluno de frequentar as turmas correspondentes à sua idade cronológica. A oferta desse atendimento está regulamentada no Parecer nº 13/2009, do Conselho Nacional de Educação - CNE/Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Essas Leis e pareceres, assim como nas concepções de educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido a todos os estudantes que dele necessitem, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com Mantoan (2015, p. 40), a escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento de alunos com ou sem deficiência que tenham a mesma idade cronológica, conseguindo quebrar qualquer ação discriminatória. Nesse sentido, temos o dever de proporcionar o ensino regular a todos os alunos, garantindo também, concomitantemente o Atendimento Educacional Especializado de forma paralela, pois,

A escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino acadêmico, pois este é complementar à formação do aluno com deficiência e trata primordialmente das limitações que a deficiência lhes acarreta quando estudam em turmas do ensino regular. (MANTOAN, 2013, p.31)

O direito à educação e à educação especial no ensino regular está garantido nas legislações educacionais. Em Ituiutaba, MG, o número de matrícula referente aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado está disposto no quadro abaixo.

Quadro 2 - Número de alunos em Ituiutaba que frequentam  
O Atendimento Educacional Especializado

Rede	Ensino	N.º estudantes
Municipal	Regular	311
Estadual	Regular	228
Rede Privada	Regular	62
Estadual e Filantrópica	Especial	437
<b>Total</b>		<b>1.038</b>

Fonte: Dados do IBGE, 2010 e Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba, MG, 2015.



Os dados acima mostram que no município de Ituiutaba, apenas 57,8 % dos estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado o fazem na rede regular de ensino, uma grande parte desses estudantes, público alvo da educação especial frequenta o Atendimento Educacional Especializado em escolas de educação especial, somando um total de 42,2% entre educação especial em instituição estadual e em instituição filantrópica.

Os caminhos propostos para uma educação inclusiva, uma educação que acolha a todos os alunos indistintamente, em nosso país, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente e segregador do ensino atual. O desenvolvimento e implantação da proposta inclusiva têm esbarrado em inúmeras barreiras provenientes de nossa própria cultura,

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica da educação Especial. (MANTOAN, 2013, p. 29).

Os dados encontrados nos levam a concordar com Mantoan (2013) no sentido que, em nossa cultura ainda se mostra difícil distinguir a educação especial, reconhecida e tradicionalmente praticada, de sua nova concepção, uma educação especial presente no ensino regular, utilizada de forma complementar à formação dos alunos com deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado. E ainda nos levam a compreender que ambas, escola comum e escola especial têm resistido às propostas de mudanças previstas nas legislações e que exigem uma abertura incondicional às diferenças,

Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. (MANTOAN, 2013, p. 31).

Mudanças estão sendo implementadas nos sistemas de ensino públicos e particulares, porém ainda apresentam dificuldades de incluir todos nas escolas, essa dificuldade se deve à enorme diversidade existente em nossa sociedade, estudantes que com suas inúmeras diferenças inviabiliza o enquadramento desses sujeitos na cultura da igualdade presente em nossos sistemas de ensino.

Caminhando em nossa análise quantitativa, apresentamos no quadro abaixo, os dados referentes à população dentro da faixa etária própria da educação básica, estendida até 19 anos, juntamente com o número dos que apresentam alguma deficiência e o número dos que são atendidos no Atendimento Educacional Especializado.



Quadro 3 - Quantitativo da população de Ituiutaba, de 0 a 19 anos.  
com deficiência e que frequentam o AEE

<b>Faixa etária</b>	<b>População Total</b>	<b>Apresentam alguma deficiência</b>	<b>Estudantes Atendidos no AEE em 2015</b>
0 a 19 anos	27.346	1.966	1.038

Fonte: IBGE e Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba, MG.

Constatamos, nesse estudo, de acordo com os dados apresentados acima, que, de acordo com o Censo realizado em 2010, o município de Ituiutaba, tinha entre a população daquele período, um número de 1.966 crianças e jovens que apresentavam algum tipo de deficiência, entre as que constaram no censo que foram, deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Desse grupo, somente 1.038 indivíduos frequentam o Atendimento Educacional Especializado, AEE em escolas regulares e especiais e 928 não frequentam o AEE.

Consideraremos para efeito desse estudo que as crianças que tinham menos de 1 ano de idade, na ocasião do recenseamento, hoje já estão em idade de frequentar a educação infantil, terminamos essa comunicação com alguns questionamentos que são indicativos da continuidade desse estudo.

Por que, 928 crianças e jovens no município de Ituiutaba, apesar das famílias os declararem com algum tipo de deficiência não frequentam o Atendimento Educacional Especializado, considerado pelas legislações um direito do estudante em todos os níveis de ensino? Será que as famílias desconhecem seus direitos e a importância da educação especial no ensino regular? Será que a deficiência apresentada pelos mesmos não lhes causa nenhuma limitação educacional?

### **Considerações:**

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948 e da proclamação expressa na mesma que garante que, todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade; diversas ações e legislações, internacionais, nacionais e regionais, foram pensadas e executadas no sentido de se garantir esses direitos. Nessa corrente, garantir o direito à educação e principalmente a uma educação igual para todos mostra-se tarefa árdua mas essencial para a garantia da inserção social, requisito indispensável para o desenvolvimento e para a preservação da dignidade humana.



Ao reconhecermos o direito de uma educação igual para todos, não podemos perder de vista que os seres humanos possuem suas particularidades e individualidades advindas de nascimento ou oriundas de diferentes fatores e circunstâncias sociais. Nesse sentido além da igualdade de acesso e permanência na escola, do direito a uma educação de qualidade, o estudante precisa ser considerado em suas particularidades e necessidades específicas e isso acontece para muitos deles por meio da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, que por direito legal deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

O município de Ituiutaba, ainda não conseguiu concretizar a educação especial em consonância com os preceitos legais e com a proposta inclusiva, que prescreve que a mesma deva fazer parte do ensino regular. A educação especial, complementar ao ensino regular, já foi implantado em diversas escolas de ensino regular, mas não em número suficiente para garantir que, o Atendimento Educacional a todos os estudantes que dele necessitam. No município, 42,2 % desses atendimentos complementares, são realizados pelas escolas de educação especial do município.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988.

BRASIL. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. 65 Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 24/março de 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. *Resolução Nº 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.



BRASIL. *RESOLUÇÃO N° 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: *MANTOAN, Maria Teresa Egler. O desafio das diferenças nas escolas (org.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R. e FERNADES, E. M. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. *Inclusão- Revista da Educação Especial*, Brasília, pp.35-39, Out/2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer?* Cotidiano escolar. São Paulo, Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.



## **PLANTÃO ESPECIAL: UMA NOVA FORMA DE APOIO AOS ALUNOS COM QUEIXAS DE APRENDIZAGEM**

Brenda Cristine Peixoto de Miranda

Aluna do curso de licenciatura em Pedagogia/Bolsista do Projeto Incluir da área de Psicologia Escolar da Eseba/UFU

[brendacristine86@yahoo.com](mailto:brendacristine86@yahoo.com)

Klênio Antônio Sousa

Prof. da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia

[klenio.antonio@gmail.com](mailto:klenio.antonio@gmail.com)

Izabela Bonifácio

Aluna do curso de licenciatura em Filosofia/Bolsista do Programa de Bolsas de Graduação – Prograd

[bonifacioizabella@gmail.com](mailto:bonifacioizabella@gmail.com)

### **RESUMO**

Este trabalho constitui-se na apresentação de um subprojeto do Projeto Incluir da área de Psicologia Escolar de uma escola de educação básica, denominado Plantão Especial. O objetivo é trabalhar com crianças do 4º ao 6º ano que apresentem queixas de aprendizagem e de convívio em sala de aula por parte dos professores e também crianças com necessidades especiais acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Incluir apresenta-se como desafio quando o diferente incomoda, ou por vezes, nos faz sentir impotentes diante do desconhecido, do que foge aos padrões, então nosso trabalho com as crianças deficientes tem por objetivo inseri-las no contexto escolar. A metodologia da proposta inclui um estudo psicopedagógico da criança, abarcando não só questões de aprendizagem, mas a afetividade e sociabilidade. Respaldo na teoria histórico cultural de Vygotsky, o Projeto Incluir, mais precisamente o Plantão Especial busca envolver e investigar todos os motivos que levam a criança a ser convocada para o plantão por meio de conversas com o professores. O trabalho é realizado uma vez por semana e ainda em execução espera-se que este subprojeto ofereça à criança um apoio pedagógico e psicopedagógico, dando um novo significado a sala de aula, aos estudos e ao convívio com colegas e professores.





Palavras-chave: queixas de aprendizagem, inclusão, psicologia.

## INTRODUÇÃO

O trabalho da Psicologia vem ganhado cada vez mais espaço no ambiente escolar, contribuindo para mudanças significativas no ambiente institucional criando espaços de construção de conhecimentos que envolvem todos os envolvidos no processo educacional, trazendo à tona os problemas enfrentados e buscando soluções de forma coletiva.

O psicólogo escolar tende a prevenir os problemas de aprendizagem, ao invés de remediá-los, por meio da busca de diversos serviços escolares dos quais os alunos participam, na medida do possível, do ambiente familiar e social em que eles vivem, auxiliando o aluno a desenvolver o máximo de suas potencialidades (NUNES [org], 2007, p. 32).

Aliando-se a psicopedagogia que segundo Rubinstein (1996) tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar o desenvolvimento e as dificuldades de aprendizagem, tendo como meta a compreensão dos diversos fatores envolvidos neste processo, buscando melhorar a qualidade do desenvolvimento e construção da aprendizagem de alunos e educadores.

O trabalho do psicólogo escolar propicia alternativas para mudanças na realidade institucional fazendo com que a escola tenha maior comprometimento com a transformação da sociedade. Segundo Martins (2003) o profissional deve criar espaços e situações para que sejam ditas e escutadas as vivências escolares,

Tal lugar – o da escuta – possibilita ao psicólogo criar situações coletivas, espaços de construção de conhecimentos sobre si mesmo – sobre a escola, sobre as experiências dos envolvidos no processo educacional, etc. - de tal forma que os problemas vividos sejam amplamente discutidos e a busca de soluções para os mesmos, compartilhada (MARTINS, 2003, p.8).



A psicopedagogia é um campo que contribui para a procura de soluções para os problemas de aprendizagem e defini-la não é uma tarefa simples, por isso trouxemos o conceito de Rubinstein para compreendê-la:

A psicopedagogia tem por objetivo compreender, estudar e pesquisar aprendizagem nos aspectos relacionados com o desenvolvimento ou problemas e aprendizagem. A aprendizagem é entendida aqui como decorrente de uma construção, de um processo, o qual implica em questionamentos, hipóteses, reformulações, enfim, implica um dinamismo. A Psicopedagogia tem como meta compreender a complexidade dos múltiplos fatores envolvidos neste processo (RUBINSTEIN, 1996, p. 127).

Barbosa (2001) diz que

[...] além do conteúdo, é preciso viabilizar a capacidade de fazer relações, de implantar a pesquisa, de trabalhar com projetos [...], não como meros repetidores ou descobridores do que já existe, mas como inventores do nosso tempo. [...]. Faz-se necessário confrontar elementos, tais como a dúvida e a certeza, a disciplina e a indisciplina e a interdisciplinaridade, a linearidade e a transversalidade, a ciência e a consciência, o pensar e o agir, o sentir e o compartilhar, entre outros (BARBOSA, 2001, p. 366).

Ou seja, além de se preocupar com o saber, com o conhecimento, se preocupar com o resgate do humano

Essas são áreas que se complementam nos momentos de mediação das dificuldades que os alunos apresentam e também na melhoria do ensino, realizando uma tarefa preventiva, que vai desde o professor - escutar suas queixas, orientar e encaminhar quando for necessário, o levar a refletir sobre sua prática, auxiliando-o a promover em sala de aula intervenções psicopedagógicas, aprimorar sua prática - até o aluno - investigando as queixas, realizando intervenções e orientando a criança.



## O PROJETO INCLUIR – PLANTÃO ESPECIAL

O Projeto Incluir prevê viabilizar a inclusão escolar de alunos com deficiência e com queixas de aprendizagem/comportamento na escola, colaborando com os professores de outras áreas de conhecimento na avaliação pedagógica desses alunos, participando das discussões e planejamentos pedagógicos que envolvem tais alunos, promover intervenções que considerem as potencialidades apresentadas pelos alunos. A inclusão passa a ser associada a uma proposta de “respeito à diversidade e de não discriminação às diferenças, enfim, a inclusão entendida num sentido mais largo de uma escola para todos” (SAMPAIO, 2009, p. 83).

O mesmo está fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky que concebe o homem como sujeito ativo, inserido em um meio social e histórico concreto, que se desenvolve a partir do meio em que vive através das relações sociais e interpessoais. A escola é o lugar onde os alunos tem maior acesso ao conhecimento e o Plantão é um recurso adotado pela Psicologia Escolar para complementar as ações realizadas pela escola.

Os alunos convocados para o Plantão Especial apresentam queixas por parte dos professores sobre aprendizagem, desorganização, comportamento e em consonância com o AEE alunos com necessidades especiais também são convocados. A educação inclusiva parte do princípio de que todos podem aprender e que as diferenças devem ser respeitadas e trabalhadas, ou seja, a inclusão envolve todas as crianças que apresentam algum tipo de dificuldade dentro de sala e o projeto é voltado para essas crianças que tem dificuldades em acompanhar a ritmo da sala, que estão atrasadas em relação ao conteúdo e precisam de um apoio fora de sala e também para as crianças com deficiência, esses alunos requerem um trabalho pedagógico diferenciado e específico, assim como adaptações curriculares.

Vygotsky afirma que,

o único bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do bom ensino. Isto é, a criança não tem condições de percorrer, sozinha, o caminho do aprendizado. A intervenção de outras pessoas – que, no caso específico da escola, são o professor e as demais crianças –



é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo (OLIVEIRA, 1993, p. 62).

Portanto nosso objetivo é que o aluno tenha participação efetiva no processo de ensino e aprendizagem que se propõe construir neste contexto, propondo-se trabalhar com elementos centrais do processo de desenvolvimento e aprendizagem humano, sem necessariamente, contemplar conteúdos programáticos específicos de outras áreas (matemática, história, geografia, etc.), o trabalho visa ajudar o aluno a interpretar, desenvolver o raciocínio lógico e não ensinar os conteúdos específicos da sala de aula, mas sim reforçar sua compreensão sobre os mesmos.

A priori os alunos eram atendidos separadamente e pudemos observar um certo receio nas crianças de ir para a intervenção sem a companhia de outro aluno. Por isso começamos a fazer intervenções coletivas com alguns alunos, outros continuaram individuais porque cada um reage de uma forma na companhia de outro e dependendo do aluno ele se empenha mais quando está sozinho, sem nenhuma distração.

Quando em grupo observamos situações informais de aprendizagem e Oliveira (1993) diz que:

As crianças costumam utilizar as interações sociais como forma privilegiada de acesso à informação: aprendem regras dos jogos, por exemplo, através dos outros e não como resultado de um empenho estritamente individual na solução de um problema. Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto de forma produtiva na situação escolar (OLIVEIRA, 1993, p. 64).

A interação é importante porque os grupos sempre serão heterogêneos em relação ao conhecimento já adquirido, e um aluno que está mais avançado pode auxiliar e contribuir para o desenvolvimento dos outros.



## METODOLOGIA

Segundo Vygotsky é preciso uma intervenção pedagógica intencional para que ocorra o domínio do sistema de leitura e escrita, pois

mesmo imersa numa sociedade letrada, a criança não se desenvolve espontaneamente como uma pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino (OLIVEIRA, 1995, p. 13)

Dessa forma a metodologia do Plantão consiste primeiramente em conhecer o aluno, suas dificuldades de aprendizagem através de testes de compreensão leitora, escrita, interpretação e raciocínio lógico, sua relação com a escola e com a família, mas sem designar culpa e sim avaliar as circunstâncias que levaram esse aluno a se atrasar em sala de aula e a partir disso mudá-las, trabalhando as relações interpessoais do aluno. Envolve atividades diversas que buscam potencializar o desenvolvimento cognitivo e afetivo, atividades visuais e de raciocínio, levando o aluno a problematizar a situação. Goulart (2003) diz que apenas conhecer a resposta do aluno não é suficiente, é preciso analisar os processos mentais que levaram a criança a chegar em tal resposta, então “pedir ao aluno que verbalize o caminho que percorreu pode ser um bom auxílio para esta compreensão.”

A aprendizagem é um processo orientado por objetivos a serem alcançados pelos alunos, interessa a esse processo que os alunos aprendam bem o que é proposto, através de condições apropriadas. Então a seleção de conteúdo, técnicas, recursos e planejamento fazem parte dessa dimensão do processo de aprendizagem. Segundo Libâneo,

O que ensinar remete à seleção e organização dos conteúdos, decorrentes das exigências sociais, culturais, políticas, éticas, ação essa intimamente ligada aos objetivos, gerais ou específicos, que expressam a dimensão de intencionalidade da ação docente, ou seja, as intenções sociais e políticas do ensino (LIBÂNEO, 2009, p. 2)

As atividades não são pensadas a partir do que o aluno não sabe mas sim do que ele gosta e sabe fazer, assim sugerem Moysés e Collares (1996), trazendo elementos que potencializem a aprendizagem, com foco principal na leitura e no desenvolvimento da escrita, possibilitando um maior envolvimento do aluno com o processo, fazendo-o se sentir



acolhido e respeitado, demonstrando maior confiança em si mesmo e passam a reconhecer seu potencial. “A leitura na escola tem sido fundamental, um objetivo de aprendizagem é necessário que faça sentido para o aluno. Isto é do seu ponto de vista, a objetivo de realização imediata...” (PCN, Língua Portuguesa p. 154).

Segundo Oliveira (1993) o processo de aprendizagem na escola deve ser construído a partir do desenvolvimento real da criança, tendo como ponto de chegada os objetivos estabelecidos adequados para a faixa etária e para o nível de conhecimento e habilidades da criança.

A função da escola e do ensino, segundo Libâneo (2009) é a promoção do desenvolvimento mental, da formação do pensamento, da moralidade e da personalidade global, que significa considerar fortemente os motivos dos alunos. Na prática já deve ser considerado outros motivos como as diferenças entre os alunos, a identidade de cada um e sua cultura, “formando os alunos para o respeito à diferença, para o compartilhamento” (LIBÂNEO, 2009, p. 18).

## **ESTUDO DE CASO**

Apresentaremos agora dois estudos de caso referentes a dois alunos que são atendidos pelo Plantão Especial.

O primeiro é um aluno do 4º ano do ensino fundamental que apresenta queixas por parte dos professores de escrita, leitura e comportamento. Fizemos um investigação e aplicamos alguns testes de leitura e escrita para avaliarmos sua situação, o aluno apresentou dificuldade para ler e para pronunciar certas palavras e não compreende o que acabou de ler. Tem dificuldade de transpor suas ideias para o papel e de articular, dar coerência ao texto. Observamos que o aluno é inquieto e não consegue prender a atenção no que está fazendo e que gosta de conversar assuntos aleatórios.

Começamos então os plantões com atividades que exigiam atenção e foco, com atividades escritas e de leitura. Ele sempre está escrevendo alguma coisa e sempre pedimos



para que ele nos relate com suas palavras o que acabou de ler. Temos trabalhado bastante a interpretação e o desenvolvimento da fala também, para que ele articule suas ideias oralmente. Quanto ao comportamento sempre no começo do plantão é lembrado que tem a hora de conversar e a hora de estudar, o aluno se adaptou bem assim e podemos ver que está se desenvolvendo cada dia mais. Não podemos dar resultados concretos agora pois o trabalho ainda está em andamento, mas esperamos sempre que o aluno atinja os melhores resultados.

O outro caso é de uma aluna que chegou à escola apresentado um laudo de deficiência intelectual, hiperatividade e autismo, atualmente ela está no 5º ano do ensino fundamental. A aluna apresenta muitas lacunas em relação a aprendizagem e foi solicitado pelo AEE que fosse trabalhado o desenvolvimento da leitura, pois a aluna ainda está silábica alfabética.

Nos plantões são trabalhados muita leitura de texto, a estagiária vai lendo juntamente com a aluna, fichas de palavras para que ela leia, jogos para formar palavras, começamos a passar vídeos para que ela relatasse oralmente e depois escrevesse sobre o que viu. A aluna as vezes não quer fazer, aí é preciso conversar para saber o porquê, algo pode estar incomodando, ela pode estar cansada, são vários os motivos para isso acontecer, mas sempre levamos algo que a estimule a fazer as atividades.

## CONCLUSÃO

O trabalho integrado da psicologia escolar e psicopedagogia pode proporcionar efeitos positivos para a diminuição das dificuldades encontradas no ambiente escolar e demanda do envolvimento de toda a equipe para que haja transformações na instituição. É importante a atuação de outras pessoas no desenvolvimento do indivíduo, segundo Oliveira (1995, p.12) “a intervenção deliberada dos membros mais maduros da cultura no aprendizado das crianças é essencial ao seu processo de desenvolvimento. (...) a intervenção é um processo pedagógico privilegiado”.



Os resultados do trabalho realizado nos plantões especiais são processuais, são obtidos ao longo do ano, mas como já vem sendo realizado desde o começo do ano já podemos ver resultados. Os professores trazem para nós que o aluno melhorou em sala, está mais participativo e não disperso ou atrapalhando o andamento da aula, vemos nos trabalhos e provas aplicadas o desenvolvimento da escrita, da leitura, do raciocínio e da interpretação, o que influenciam no aumento das notas.

Com os alunos deficientes observamos além da melhora do conteúdo um grande avanço em suas relações sociais, e a inclusão desses alunos envolve a sua inserção em um determinado grupo.

Dessa forma, esperamos que ao final do ano os alunos tenham se desenvolvido plenamente pois todos somos capazes de aprender, e é dever da escola fornecer instrumentos e conceber oportunidades para que esse desenvolvimento ocorra. Goulart afirma que

o ensino deve ser um facilitador do processo de desenvolvimento; não um acelerador, nem um entrave. Deve-se conhecer o processo de desenvolvimento para propor problemas que o indivíduo compreenda; resolvendo-os, o indivíduo atingirá níveis gradualmente mais elevados de desenvolvimento, que o habilitarão a aprendizagens mais complexas. Assim se dá a interação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento (GOULART, 2003, p. 22)

Portanto, o nosso trabalho não traz resultados imediatos mas auxilia de forma direta na construção e no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, ajudando a remover obstáculos que estão entre os sujeitos e o conhecimento, por meio de práticas educativas que favoreçam os processos de apropriação do conhecimento.

Acreditamos que este trabalho realizado na escola pode promover efeitos muito positivos para a minimização das dificuldades que emergem no contexto escolar, apesar de ser um constante desafio, pois requer o envolvimento de toda a equipe e vontade de mudança, para que as transformações de fato ocorram.





## REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental. MEC/SEF, 2001.

GOULART, I. B. *Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes, 2003.

LIBÂNEO, J. C. *A didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais*. Texto de conferência apresentado no III EDIPE, Anápolis, GO, outubro de 2009.

MARTINS, J. B. *A atuação do psicólogo escolar: multirreferencialidade, implicação e escuta clínica*. *Psicologia estudada*. Maringá, v. 8, n. 2, 2003. Disponível em <[http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a04.pdf](http://http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a04.pdf)>. Acesso em: 17 de julho de 2016.

NUNES, L. G. (org). *A Psicologia e Psicopedagogia no cotidiano escolar: percursos históricos e possibilidades de atuação*. Uberlândia, Minas Gerais. Revista Olhares e Trilhas, ano VIII, n. 8, p. 27-35, 2007.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. *Implicações pedagógicas no modelo histórico cultural. O pensamento de Vygotsky como fonte de reflexão sobre a educação*. 1995.

SAMPAIO, C. T., SAMPAIO, S. M. R. *Educação Inclusiva: o professor mediando para a vida*. Scielo, EDUFBA, 2009, 162 Páginas.



## A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O ALUNO NO COTIDIANO ESCOLAR

Sandra Gramilich Pedroso<sup>29</sup>

UFU – Universidade Federal de Uberlândia

sgramilichp@hotmail.com

**RESUMO:** Atualmente, profundas transformações e mudanças ocorrem em todos os setores sociais, dentre os quais encontra-se o educacional. Nesse sentido a educação converte-se em um palco de mudanças, pois é um processo contínuo e extensivo a todos, onde ocorre medidas para solucionar problemas no meio social. Diante dessa situação, encontra-se o processo ensino-aprendizagem no contexto de proporcionar uma aprendizagem significativa ao aluno. Através da realização de uma pesquisa bibliográfica, foi feita uma análise considerando como ponto de partida o processo ensino-aprendizagem, destacando a aprendizagem significativa através da teoria proposta por David Ausebel. O objetivo desse trabalho é propiciar um conhecimento teórico sobre a aprendizagem significativa abordando sua importância para a vida do aluno. No contexto escolar, há uma grande dificuldade em vivenciar a aprendizagem significativa, onde as situações como o tempo de aula, as diferenças sociais, dentre outras, facilitam o desenvolvimento da aprendizagem mecânica na vida do aluno.

**Palavras-chave:** professor; aprendizagem significativa; aluno.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação (sentido generalizado) sempre esteve ligada à sociedade ao proporcionar ao ser humano conhecimentos em todos os aspectos da sua vida. Conhecimentos que

---

<sup>29</sup>Aluna do Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (PPGED-UFU), sob orientação de Fabiane Santana Previtali, pesquisadora FAPEMIG e CNPq. E-mail: fabianesp@netsite.com.br. Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade.



possibilitam ao homem o exercício de sua cidadania, a aquisição de valores e uma formação integral que o desenvolva na vida como um todo.

Nesse contexto social, encontra-se inserida a escola que deve proporcionar um processo ensino-aprendizagem para a humanização propiciando uma educação formal, com uma aprendizagem significativa na vida do aluno.

Essa aprendizagem acontece num ambiente de boa interação entre professor e aluno, com respeito mútuo no cotidiano escolar. Outra questão essencial está na relação entre o que é aprendido e as experiências relevantes vivenciadas em sua estrutura cognitiva, assim como a disposição do aluno em aprender.

Salzano e Moreira (2008, p. 09) afirmam que “aprender de maneira significativa é aprender com significado, integrando positiva e construtivamente pensamentos, sentimentos e ações”, ou seja, através dessa interação no dia a dia escolar, o aluno estabelece relações entre o conteúdo aprendido com conceitos relevantes em sua estrutura cognitiva, aderindo a uma aprendizagem significativa.

Entende-se que a temática sobre a aprendizagem significativa para o aluno, traz várias questões implícitas através de problemas que estão relacionados ao processo- ensino aprendizagem que dificultam o desenvolvimento de uma boa aprendizagem no contexto escolar. Mas, conhecer fatores que contribuem para a realização de uma aprendizagem significativa no contexto escolar do aluno é essencial para o desenvolvimento de um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Através da realização de uma pesquisa bibliográfica, foi feita uma análise considerando como ponto de partida o processo ensino-aprendizagem, destacando a aprendizagem significativa no cotidiano escolar. O objetivo dessa pesquisa é propiciar um conhecimento melhor a respeito da aprendizagem significativa através da teoria proposta por David Ausebel, abordando sua importância para a vida do aluno.

Assim, a convivência escolar através de um relacionamento confiável, da valorização e relação do conhecimento adquirido na escola com o novo conteúdo, e da vontade de aprender do aluno propiciará uma aprendizagem significativa no contexto educacional.



## **2 O PROCESSO ENSINO – APRENDIZAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

A educação como processo social na vida do ser humano deve ajudar na aquisição de sua autonomia, fazendo com que o homem construa seu conhecimento no dia-a-dia, proporcionando aprendizagem em seu contexto de vida.

Quando relacionada à escola, a educação é desenvolvida nos aspectos formais, preparando o homem para o exercício da cidadania na sociedade em que vive. Rocha define educação como “processo de ensino-aprendizagem realizado em instituições escolares, públicas ou privadas, regulamentado por legislação específica de âmbito nacional, regional e/ou local, estruturado em sistema de ensino” (ROCHA, 2010).

O conceito de educação na legislação do ensino brasileiro é trabalhado e definido conforme o artigo I da LDB 9394/96 num contexto generalizado. O artigo II continua trabalhando com o termo educação como dever da família e do Estado trazendo sua finalidade na vida do ser humano.

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ao serem analisados os artigos I e II, compreende-se que os aspectos educacionais são inerentes à vida do homem, e a educação, enquanto responsabilidade da família e do Estado, na sua função social deve ajudar o ser humano com o seu desenvolvimento integral (físico, intelectual, social) na aquisição de sua autonomia, fazendo com que o homem construa seu conhecimento através do seu contato e busca diária na sociedade em que vive.



É importante destacar que a educação é um processo permanente de aprendizagens na vida das pessoas. Na escola, encontra-se na vida dos professores e alunos, proporcionando a construção da identidade do aluno através do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a educação no ambiente escolar deve proporcionar o desenvolvimento do bom caráter para exercício da cidadania, assim como preparar o indivíduo para viver harmonicamente na sociedade, mas deve desenvolver no aluno o aspecto intelectual através do processo ensino-aprendizagem.

O processo ensino-aprendizagem desenvolvido no cotidiano escolar, deve acontecer de maneira que propicie ao aluno a construção do conhecimento através da aprendizagem significativa. É preciso deixar de trabalhar com um processo educacional onde a característica principal é a reprodução e memorização do conteúdo para trabalhar um processo de ensino-aprendizagem inovador.

Moreira ao explicar a aprendizagem, caracteriza o ensino no aspecto de propiciar uma aprendizagem significativa na vida do aluno.

No ensino, busca-se facilitar (no sentido de mediar) uma aprendizagem que seja significativa – ou que se aproxime do extremo correspondente do contínuo – com atribuição, construção, reconstrução, aquisição, de significados compartilhados no contexto da matéria de ensino [...] (MOREIRA, 2008, p. 24).

No processo educacional, a aprendizagem deve acontecer através de significados, construções, reconstruções, atribuições e aquisições através de um processo ensino-aprendizagem de qualidade vivenciado no cotidiano escolar.

Entende-se que a educação está presente na vida do ser humano em todos os aspectos, e quando responsabilidade da família e Estado sua finalidade está relacionada com o desenvolvimento integral do homem, pois, deve promover o exercício da cidadania na sociedade em que vive, agindo como um processo de humanização, solidariedade, promovendo o desenvolvimento potencial dos alunos em todos os aspectos.



### **3 O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

A aprendizagem significativa tem sido objeto de estudos e debates entre profissionais da educação. Proporcionar um ambiente para a realização do processo ensino-aprendizagem, não é tarefa simples mediante as dificuldades vivenciadas pelo professor numa sala de aula. Mas, o processo ensino-aprendizagem deve ser trabalhado de modo que proporcione uma aprendizagem significativa ao aluno.

#### **3.1 Aprendizagem Significativa – Conceituando...**

A aprendizagem no processo educacional no cotidiano escolar, não é uma tarefa simples, pois propiciar um ensino em uma sala de aula onde as histórias de vida com seus significados ocorrem em contextos distintos diante de realidades diferenciadas torna-se um desafio para que a aprendizagem aconteça de maneira significativa para cada aluno.

O processo ensino-aprendizagem ocorre num ambiente em que fatores externos (tempo, diferenças sociais, dificuldades de aprendizagem) influenciam no ensino realizado pelo professor e aprendizagem do aluno, o que dificulta muitas vezes a aprendizagem significativa.

Mas, o que é aprendizagem significativa? E como proporcionar um processo ensino-aprendizagem para que a aprendizagem seja significativa?

Moreira define aprendizagem significativa:

Aprendizagem significativa é aprendizagem com atribuição de significados, com compreensão (ainda que de modo pessoal), com incorporação, não-arbitrária e não-literal, de novos conhecimentos à estrutura cognitiva por meio de um processo interativo (e progressivo) (MOREIRA, 2008, p. 17).



Moreira (2010, p. 02) continua sua definição ao mencionar que a aprendizagem significativa “é aquela em que ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe”. Ou seja, essa interação substantiva e não-arbitrária<sup>30</sup> acontece através de um conhecimento prévio que seja relevante, que tenha significado para o aprendiz, sendo um conhecimento importante e não um conhecimento qualquer. O aprendiz relacionará o conhecimento novo ao conhecimento prévio aderindo a uma aprendizagem que seja significativa.

Pelizzari, Kriegl, et al. (2002, p. 38) também conceituam a aprendizagem significativa como uma aprendizagem que ocorre “à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio”.

Ausubel ao definir e caracterizar a aprendizagem significativa, menciona que:

A aprendizagem por recepção significativa envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir de material de aprendizagem apresentado. Exige quer um mecanismo de aprendizagem significativa, quer a apresentação de material potencialmente significativo para o aprendiz. Por sua vez, a última condição pressupõe (1) que o próprio material de aprendizagem possa estar relacionado de forma não arbitrária (plausível, sensível e não aleatória) e não literal com qualquer estrutura cognitiva apropriada e relevante (i.e., que possui significado ‘lógico’) e (2) que a estrutura cognitiva particular do aprendiz contenha ideias ancoradas relevantes, com as quais se possa relacionar o novo material. A interação entre novos significados potenciais e ideias relevantes na estrutura cognitiva do aprendiz dá origem a significados verdadeiros ou psicológicos. Devido à estrutura cognitiva de cada aprendiz ser única, todos os novos significados adquiridos são, também eles, obrigatoriamente únicos (AUSUBEL, 1999, p. 01).

---

<sup>30</sup> Moreira caracteriza a interação não-arbitrária como uma interação em que “o novo conhecimento não interage com qualquer conhecimento prévio, mas sim com algum conhecimento que seja especificamente relevante para dar-lhe significado”. E a interação não-literal ou substantiva como “o que é aprendido de maneira significativa tem também significados pessoais, idiossincráticos. Os conhecimentos têm significados denotativos que são os compartilhados por certa comunidade de usuários e os conotativos que são pessoais” (MOREIRA, 2008, p. 16).



A aprendizagem significativa acontece mediante um processo de relação, relevância e estrutura cognitiva<sup>31</sup>. A relação ocorre entre o conteúdo ensinado (conhecimento atribuído, novo) e o conhecimento prévio (presente na estrutura cognitiva). Esse conhecimento deve ser relevante para o aprendiz que o relacionará ao conhecimento adquirido. Moreira (2008) clarifica que a aprendizagem significativa não é aquela que o sujeito nunca esquece ou a aprendizagem que foi mais emocionante, ou a que o aluno mais gostou, e nem é uma aprendizagem correta<sup>32</sup>, mas a aprendizagem que propiciou significados no contexto da compreensão.

Diante do exposto, compreende-se que a aprendizagem é significativa para o aluno quando este associa o conhecimento novo por meio da interação ao conhecimento prévio (presente em sua estrutura cognitiva) que seja relevante para o aprendiz. Nesse contexto, outro fator essencial que é destacado por Moreira (2008) é que o aprendiz tenha disposição nesse processo de aprendizagem.

### 3.2 Fatores Essenciais Para a Aprendizagem Significativa

A aprendizagem deve acontecer num ambiente apropriado com fatores essenciais para que ela seja significativa na vida do aluno e para que ele relacione o que aprendeu em sua vida a partir de suas necessidades, sejam no âmbito intelectual, cultural, familiar, ou seja, em todos os aspectos de sua vida.

Ausubel demonstra a influência do ambiente escolar na aprendizagem.

[...] a aquisição e a retenção de conhecimentos estão necessariamente restringidas aos contextos de instrução formais das escolas e universidades, onde professores e alunos interagem de formas

---

<sup>31</sup> Moreira afirma que “na perspectiva da aprendizagem significativa ausubeliana, a estrutura cognitiva prévia (i.e., os conhecimentos prévios e sua organização hierárquica) é o principal fator, a variável isolada mais importante, afetando a aprendizagem e a retenção de novos conhecimentos” (MOREIRA, 2012, p.09).

<sup>32</sup> Moreira explica assim: “uma determinada aprendizagem é correta dentro de um determinado contexto. Os significados são contextuais” (MOREIRA, 2008, p. 17, 18).





estereotípicas, tendo em vista sobretudo este objectivo. De facto, a aquisição e a retenção de conhecimentos são atividades profundas e de toda uma vida, essenciais para o desempenho competente, a gestão eficiente e o melhoramento das tarefas quotidianas (AUSUBEL, 1999, XII)

O ambiente escolar e demais fatores externos, muitas vezes restringem a aquisição de uma aprendizagem significativa na vida do aluno. Mas, existem fatores importantes no cotidiano escolar para que o processo ensino-aprendizagem aconteça corretamente no âmbito educacional.

Um fator essencial para que haja uma verdadeira aprendizagem, é o relacionamento professor e aluno. Buber (1959 apud FAZENDA, 2003, p. 38) menciona que a verdadeira educação no contexto do processo ensino e aprendizagem só acontece através da amizade.

Demo enfatiza essa afirmativa:

Supõe que o professor se interesse por cada aluno, busque conhecer suas motivações e seus contextos culturais, estabeleça com ele um relacionamento de confiança mútua, tranquila, sem decair em abusos e democratismos. Trata-se sempre de aprender junto, instituindo o ambiente de uma obra comum participativa. (DEMO, 2002, p. 17).

Quando o professor e aluno desenvolvem um relacionamento de confiança, havendo um tratamento de respeito mútuo, e o professor trata o aluno com compreensão e o ajuda na construção do saber, desenvolve o aluno como agente do seu processo de aprendizagem, propiciando o interesse desse aluno pelo ensino. É importante destacar que esse relacionamento deve acontecer na esfera escolar “sem decair em abusos” para que o professor não seja prejudicado, pois o objetivo desse relacionamento está no fato de melhorar o processo ensino-aprendizagem.

Outros dois fatores importantes no contexto da aprendizagem significativa, estão relacionados à interação dos conhecimentos prévios e a disposição para aprender (MOREIRA, 2008).



Moreira (2010, p. 08) destaca nessa interação dos conhecimentos prévios a relação entre ideias-âncoras presentes na estrutura cognitiva do aluno e o conhecimento construído, assim como o “material de aprendizagem que deve ser potencialmente significativo”. Ele menciona que esse material (livro, aulas...) tem um significado lógico, diferente de ser significativo, pois os significados estão nos alunos, nos professores e nos autores através de sua estrutura cognitiva e não nos materiais. Ele afirma que:

A essência da aprendizagem significativa está, então, na interação entre os novos conhecimentos e aqueles já existentes na estrutura cognitiva, porém de maneira não-arbitrária e não-literal. É nessa interação que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o aprendiz. Dizer que o material de aprendizagem deve ter significado lógico é o mesmo que dizer que ele deve ser aprendido por quem tiver o conhecimento prévio adequado e se dispuser a aprendê-lo (MOREIRA, 2008, p. 18).

Assim, o significado está no aluno e a maneira como ele atribui aos materiais que serão utilizados no processo ensino-aprendizagem, através da interação não-arbitrária e não-literal que propiciará uma aprendizagem significativa.

AUSUBEL (1982) afirma que uma condição para que a aprendizagem significativa aconteça, é que o material a ser aprendido tenha relação com os conceitos relevantes já existentes na vida do aluno. Ou seja, a aprendizagem do conteúdo adquirido, ocorrerá através da valorização dada pelo aluno ao que vem sendo trabalhado e a relação que ele faz com sua experiência através de sua estrutura cognitiva.

O outro fator está relacionado à disposição do aluno em aprender. Moreira (2008, p. 16) demonstra nessa condição “é preciso querer relacionar os novos conhecimentos aos prévios para que a aprendizagem possa ser significativa. Ninguém aprenderá significativamente se não quiser aprender. É preciso uma predisposição para aprender, uma intencionalidade”, ou seja, o aluno deve ter vontade de aprender.

Assim, os três fatores mencionados contribuem para a realização de um processo ensino-aprendizagem com qualidade, em que haja sempre uma aprendizagem significativa e não



mecânica<sup>33</sup>, para que a aprendizagem não aconteça sem significado, mas aconteça num processo de compreensão, com sentido e maior capacidade de retenção.

Diante do exposto, compreende-se que a aprendizagem significativa ocorre através da inserção de significados pessoais de maneira que envolva o raciocínio, análise e imaginação nas ideias de modo que proporcione mudanças em comportamentos. Rogers define a aprendizagem nesse contexto de mudanças:

É uma aprendizagem mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que aconselhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas de sua existência (ROGERS, 1988, p. 55).

Assim, o processo ensino-aprendizagem que propicia uma verdadeira aprendizagem, desenvolve o aluno em vários aspectos de sua vida, preparando-o para vivenciar diferentes realidades como cidadão crítico e exercer sua cidadania na sociedade em que vive.

---

<sup>33</sup> Ausubel chama essa aprendizagem como aprendizagem por memorização. Menciona que “as aprendizagens por memorização não aumentam a substância ou composição do conhecimento, enquanto a relação das mesmas para com os conhecimentos existentes na estrutura cognitiva for arbitrária, não substantiva, literal, periférica e, geralmente, de duração, utilidade e significado transitórios. Normalmente, possuem (ex.: os números de telefone) uma utilidade limitada, prática e com vista a poupar tempo e esforço” (AUSUBEL, 1999, p. XII).



## 4 CONCLUSÃO

Desenvolver um processo ensino-aprendizagem com uma aprendizagem significativa não é uma tarefa simples, mas, complexa diante da atual realidade. Realidade em que os conflitos internos e externos fazem parte do cotidiano do professor e do aluno dificultando assim o processo educacional.

O desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem que proporcione uma aprendizagem significativa ao aluno, acontece num contexto de confiança professor-aluno, através da interação entre conhecimento ensinado, e a valorização do conhecimento prévio presente na estrutura cognitiva do aluno. Outra questão envolvida é a disposição do aluno em aprender aderir tal conhecimento. Pois, para que ocorra a aprendizagem é essencial à predisposição de aprender do aluno.

O professor tem um papel de grande importância no contexto educacional, pois é um agente mediador e transformador no processo ensino-aprendizagem, assim conhecendo os interesses e necessidades de seus alunos e realizando o ensino através de um relacionamento de confiança, conseguirá desenvolver um processo-ensino aprendizagem de qualidade.

Diante do exposto, compreende-se o processo educacional deve promover o bem estar social, com o objetivo de um melhor desenvolvimento no processo ensino- aprendizagem propiciando a verdadeira aprendizagem significativa no cotidiano do aluno.

## 5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.** São Paulo: Moraes, 1982.

\_\_\_\_\_. TEOPISTO, Lígia (trad.). **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva.** Lisboa: Paralelo Editora LDA, 1999. Disponível em:<[http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel\\_2000\\_](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_)

[Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf](http://www.uel.br/pos/ecb/pages/arquivos/Ausubel_2000_Aquisicao%20e%20retencao%20de%20conhecimentos.pdf)> Acesso em: jul. 2016.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 5. ed. Campinas: Autores Associados. 2002.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. O que é afinal Aprendizagem Significativa? Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais, Instituto de Física, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, MT, 23 de abril de 2010. Aceito para publicação, *Qurrriculum*, La Laguna, Espanha, 2012. Disponível em: < <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueeafinal.pdf>> Acesso em: jul. 2016.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de L.; BARON, Márcia P.; FINCK, Nelcy T. L.; DOROCINSKI, Solange I. Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel. **Revista PEC**, Curitiba, v.2, n.1, p.37-42, jul. 2001/jul. 2002. Disponível em: < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>> > Acesso em: 29 jul. 2016.

ROCHA, Maria da Consolação. Educação regular. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Lívia Fraga. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Educação, 2010. 1 CD-ROM.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Editora Martins Fontes. 1988.

SALZANO, Elcie F.; MOREIRA, Marco Antonio (orgs.). **Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos**. São Paulo: Vetor, 2008.



## **SOMOS TODOS IGUAIS NAS PRÓPRIAS DIFERENÇAS: EDUCAÇÃO EMOCIONAL NA ESCOLA**

TANIA REZENDE SILVESTRE CUNHA

UEMG- unidade Ituiutaba

[taniasilvestre13@yahoo.com.br](mailto:taniasilvestre13@yahoo.com.br)

KIMBERLLI SILVA FERREIRA DE MORAIS

UEMG- unidade Ituiutaba

[kimberllihey@gmail.com](mailto:kimberllihey@gmail.com)

WALÉRIA CRISTINI PEDROSA

UEMG- unidade Ituiutaba

[Junior-e-wal@hotmail.com](mailto:Junior-e-wal@hotmail.com)

### **RESUMO**

Pesquisa com objetivo de verificar e refletir as diversas formas de violência entre os jovens da Escola Municipal Machado de Assis, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, por meio de conversações interativas, averiguando os tipos de preconceitos, intimidações, sentimentos e resultados das experiências vividas por esses jovens dentro e fora da escola. A temática central da pesquisa está na compreensão e reflexão sobre a violência emocional sofrida e praticada pelos adolescentes tanto na escola, como na sociedade em geral, oportunizando formas diferenciadas de convivência no espaço escolar, valorizando a amizade, os valores humanos e a integração entre os alunos e professores, possibilitando assim ao educando, aprender formas mais respeitadas de conviver com as diferenças. Como metodologia utilizamos rodas de conversa, apresentando o diálogo como estratégia de resolução não violenta em situações envolvendo conflitos emocionais. Os resultados nos mostram que a roda de conversa é um espaço democrático e um dos melhores recursos pedagógico modificador de Comportamento social no enfrentamento contra o BULLYING . É uma pesquisa de importante impacto social, pois foi elaborada através de uma relação dialógica com os alunos, professores, comunidade escolar e pais da maior escola pública municipal da cidade de Ituiutaba.

**PALAVRA CHAVE:** EDUCAÇÃO EMOCIONAL; BULLYING; VIOLÊNCIA EMOCIONAL.



## INTRODUÇÃO

O fenômeno bullying é uma realidade inegável no ambiente escolar, não dependendo assim, se é pública ou particular, da sua localização ou da quantidade e faixa etária de alunos. Devido a sua propagação e relevância social, este assunto vem despertando crescente interesse nos meios científicos, até mesmo por se tratar de uma questão de abrangência multidisciplinar, envolvendo diferentes ramos de atividade e gerando consequências sociais das mais variadas formas.

Violência escolar diz respeito a todos os comportamentos agressivos e desajuste sociais, que podem variar de conflitos interpessoais até á ações criminosas de grandes proporções. Muitas destas situações estão relacionadas também a diversos fatores externos, onde as intervenções, algumas vezes, podem estar além da capacidade das instituições de ensino, o que, apesar disso, não extingue a responsabilidade social em educar, mediar e orientar.

Diante de tamanha relevância social, a pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal Machado de Assis, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com o intuito de discutir a violência emocional - também conhecida como bullying - sua origem e consequências, quando relacionada ao ambiente escolar.

Deste modo, esta pesquisa teve por objetivo verificar e refletir as diversas formas de violência entre os jovens do sétimo ao nono ano do turno matutino, da referida escola, por meio de conversações interativas, averiguando os tipos de preconceitos, intimidações, sentimentos e resultados das experiências vividas por esses jovens dentro e fora da escola, bem como descobrir as melhores intervenções para a prevenção de ações de agressão, intimidação e humilhação, no sentido de ajudar a escola a diminuir e/ou eliminar as práticas de bullying.

A temática central da pesquisa está na compreensão e reflexão sobre a violência emocional sofrida e praticada pelos adolescentes tanto na escola, como na sociedade em geral, oportunizando formas diferenciadas de convivência no espaço escolar, valorizando a amizade, os valores humanos e a integração entre os alunos e professores, possibilitando assim ao educando, aprender formas mais respeitosas de conviver com as diferenças.



Como metodologia utilizamos rodas de conversa com cada turma de 35 alunos, dos sétimos, oitavos e nonos anos do ensino fundamental II, do turno matutino da Escola Municipal Machado de Assis, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, em um total de 750 alunos, apresentando o diálogo como estratégia de resolução não violenta em situações envolvendo conflitos emocionais.

Ao trabalhar com crianças e adolescentes em idade escolar é necessário usar ferramentas atuais para inserir os assuntos a serem abordados na realidade que esses jovens reconhecem. O desafio é sempre achar ou conhecer a melhor forma de atrair a atenção dos estudantes. Dessa forma, procuramos abordar temas tais como: diferenças, tolerância, respeito, persuasão, autoestima, convivência e honestidade, como o intuito de criar um ambiente saudável no qual as ações de Bullying não se “alimentem”. Procuramos oportunizar a reflexão a respeito de temas relevantes ao ambiente de interação social. Assim sendo, a escola é o lugar ideal para discutir as diferenças, e suas contribuições na formação do nossa população.

Acreditamos que esta pesquisa, poderá ajudar e orientar o poder público municipal, na execução das ações das políticas públicas para os próximos anos nas escolas municipais de Ituiutaba. Esperamos com o desenvolvimento dessa pesquisa que os alunos, professores e pais envolvidos possam ter maior clareza do que é A VIOLÊNCIA EMOCIONAL no cotidiano escolar e de como podemos evitá-la, melhorando a qualidade das relações interpessoais, tornando o ambiente escolar mais agradável e prazeroso para os alunos e toda a comunidade escolar. Que a escola possa combater esse mal com consciência cidadã, e que os alunos através da educação emocional proporcionada nesse projeto realmente aprendam novas formas de ser e conviver.

Ações que busquem uma melhoria na qualidade do ambiente escolar, bem como nas relações interpessoais nesse recinto, devem acontecer de forma continuada e enfática, uma vez que só garantiremos resultados concisos e eficientes se houver constante reflexão acerca da problemática da violência emocional – bullying - visando em uma educação emocional coerente e imprescindível. A escola não deve ser apenas um local de ensino formal, mas também de formação cidadã, de direitos e deveres, amizade, cooperação e solidariedade.





Prevenir o bullying é a forma mais eficiente de diminuir a violência entre estudantes e na sociedade.

## MÉTODOS E AÇÕES

No intuito de conseguir a atenção dos estudantes utilizamos como método a construção de aulas com linguagem audiovisual, com interação, socialização, diálogo e recursos tecnológicos. É necessário inovar constantemente, indo sempre além da didática tradicional, para assim poder agregar conhecimentos relevantes à civilidade.

Falar sobre Bullying explicando o que é, como, com quem e onde ocorre, e suas consequências torna-se ineficaz a médio prazo, uma vez que fazendo dessa forma estaremos “remediando” algo que já ocorreu. Assim sendo, é preciso construir e implantar cotidianamente e ininterruptamente ações que alcancem uma mudança de comportamento e de percepção do humano e do social.

Dessa forma, durante a pesquisa buscamos sempre utilizar filmes, vídeos curtos, músicas, clipes, reportagens, desenhos animados, documentários, entrevistas, jogos e dinâmicas, sempre condizentes com o tema e objetivo proposto para o dia. É importante pontuar que a faixa etária dos educandos interfere diretamente na interação e na absorção do conteúdo. Assim sendo, ao planejar as atividades devemos sempre nos atentar a forma como o conteúdo será ministrado. Quanto mais novos os alunos, mais figurativo e ilustrativo deve ser a linguagem a utilizar. Por outro lado, os adolescentes conseguem abstrair informações subentendidas e hipotéticas.

Diante disso, buscamos e analisamos diversos materiais, que listamos conforme os objetivos propostos para as aulas:

Tema: Bullying

Recurso: Filme: “Um grito de socorro”

Objetivo: Demonstrar ações de bullying no ambiente escolar e suas consequências.

Apontamentos: Mostra a dura realidade de crianças e adolescentes que não tiveram nem ao menos tempo de superar as agressões que sofreram. Enfatiza a responsabilidade de pais, alunos, amigos, professores na denúncia de ações de bullying e no suporte a vítima e



agressores. O filme possibilita várias formas de reflexão, seja por roda de conversa ou através de dinâmicas de grupo.

Tema: Apresentação

Recurso: Dinâmica

Objetivo: Conhecer melhor os colegas de sala de aula

Apontamentos: Formar duplas; sugerir um diálogo a respeito de hobbies, gosto musical, comida favorita. Dessa forma, um apresenta o outro para as demais pessoas da sala. Essa dinâmica dá a oportunidade de um conhecer melhor o outro e de se aproximarem. Também é possível que os alunos percebam o quanto são diversos, pois temos gostos diferentes, opções diferentes, o que é bom, saudável e natural.

Tema: Bullying

Recurso: Vídeo curto: Depoimento da mãe de Daniel (suicidou-se por não aguentar as agressões físicas e emocionais que sofria na escola)

Objetivo: Sensibilizar

Apontamentos: Apesar de se tratar de um assunto delicado, é importante que os alunos tenham conhecimento disso. Esse relato proporcionou diálogos mais aprofundados a cerca das consequências das práticas de bullying e da responsabilidade de cada um de nós com relação ao outro.

Tema: Bullying

Recurso: Filme: “Uma história real”

Objetivo: Demonstrar ações de bullying no ambiente escolar e suas consequências.

Apontamentos: Retrata práticas de bullying que acontecem no ambiente escolar e qual geralmente é o comportamento das vítimas. Expõe quão graves podem ser as consequências do bullying para os jovens.

Tema: Bullying

Recurso: Vídeo curto: Entrevista de Isabella Nicastro ao programa Alta Horas.

Objetivo: Mostrar que as práticas de bullying são reais e que fazem parte do nosso cotidiano.



Apontamentos: A entrevista mostra o que acontecia com Isabella Nicastro, como ela se sentia e que foi feito a respeito das agressões. O relato é importante, pois possibilita o encorajamento de denúncia a jovens que passam pela mesma situação.

Tema: Bullying

Recurso: Desenho animado: Padrinhos Mágicos – “Todo mundo igual”.

Objetivo: Importância das diferenças

Apontamentos: Com esse episódio foi possível trabalhar, em forma de roda conversa, questões como mudança de comportamento; o valor das diferenças; aceitação pelo grupo e autoestima. Por se tratar de desenho animado, a absorção do conteúdo é mais eficaz o que possibilita uma reflexão mais intensa sobre o assunto.

Tema: Bullying

Recurso: Vídeo curto: Apresentação de paródia em um show de talentos.

Objetivo: Superação

Apontamentos: De que forma podemos exteriorizar as agressões que sofremos? O vídeo mostra que podemos achar mecanismos para lidar com o sofrimento causado pelas práticas de bullying e ainda possibilita ajudar outras vítimas.

Tema: Convivência

Recurso: Vídeo curto: “For the birds” – Pixar.

Objetivo: Importância de se conviver sem agressões e conflitos

Apontamentos: Mostra que geralmente atacamos o diferente quando somos influenciados pelo grupo. Porém, as consequências desse ataque atingem a todos.

Tema: Bullying

Recurso: Vídeo curto: Reportagem do programa Fantástico apresentada em 27/03/2011

Objetivo: Apresentar relatos próximos da realidade dos alunos

Apontamentos: Importante apresentar o que a mídia produz a respeito do tema. Também é possível dialogar refletindo a respeito das práticas de bullying e suas consequências.

Tema: Socialização



Recurso: Experimento social: “Preciso de um abraço”.

Objetivo: Interação

Apontamentos: Os alunos foram convidados a produzir cartazes no com a frase: “Preciso de um abraço”. Depois de feito os cartazes, ele utilizaram o tempo do recreio para mostrá-los e verificar qual a reação dos outros alunos da escola. Atividade de extrema relevância devido a possibilidade de interação.

Tema: Autoestima

Recurso: Vídeo clip: Musica “Try” - Colbie Caillat

Objetivo: Reflexão de como nos sentimos

Apontamentos: Refletir sobre a influência da mídia na nossa autoimagem e quais as consequências disso. Relacionar desajuste na autoestima com gatilho para as práticas de bullying.

Tema: Convivência

Recurso: Dinâmica – “telefone sem fio”

Objetivo: Refletir sobre a fragilidade do processo de comunicação

Apontamentos: Demonstrar o quanto a comunicação influencia a qualidade da convivência, e que a manipulação indevida pode gerar informações inverídicas.

Tema: Convivência

Recurso: Dinâmica – “Casa”

Objetivo: pensar coletivamente

Apontamentos: Separamos as turmas em trios: duas pessoas formam uma casa, e outra pessoa é o morador. Um aluno deve ficar sozinho, sem formar trio. Geralmente os trios são formados por grupos de alunos que já possuem afinidade. No entanto a dinâmica possibilita a formação de novos trios, e a troca de lugar com o aluno que ficou sem trio. Dessa forma, ao fim da dinâmica podemos dialogar sobre generosidade, isolamento, afinidade, interação, formação de grupos e suas consequências.

Tema: Medo

Recurso: Dinâmica – “Você tem medo do que?”.



Objetivo: Mostrar que todos são vulneráveis.

Apontamentos: Consiste em solicitar que os alunos anotem em um papel, sem se identificarem, o maior medo que possui. Depois disso feito, os papeis são colocados numa caixa e embaralhados. Cada aluno pega um papel da caixa, faz a leitura do frase e dá uma sugestão de como superar esse medo.

Tema: Honestidade

Recurso: Vídeo curto: mensagem sobre a importância de ser honesto

Objetivo: Mostrar o valor em ser honesto sempre

Apontamentos: Esse vídeo mostra uma situação de tomada de decisão extremamente difícil, onde a maioria das pessoas esquecem seus princípios, valores morais e éticos e da honestidade. Podemos nos colocar na situação do personagem e refletir sobre como agiríamos.

Tema: Honestidade

Recurso: Vídeo: Experimento social apresentado em reportagem no programa C.Q.C. em 06/04/2015

Objetivo: Discutir sobre a honestidade da sociedade brasileira

Apontamentos: Refletir sobre a responsabilidade de cada um na construção de uma sociedade honesta. Também podemos pensar em como agimos por conveniência e esquecemos nossos princípios.

Tema: Honestidade

Recurso: Vídeo clip: Musica: “Chega!” – Gabriel O Pensador

Objetivo: Reflexão a respeito da nossa responsabilidade social

Apontamentos: A música nos leva a pensar na insatisfação da população com relação ao poder público, a corrupção, impunidade, violência, impostos e precariedade da saúde e educação no nosso país. Mas, mostra a nossa parcela de culpa em toda essa situação.

Tema: Percepção

Recurso: Imagens de ilusões de ótica.

Objetivo: Mostrar que não podemos julgar embasados somente naquilo que vemos



Apontamentos: Refletir que cognitivamente somos incapazes de fazer um julgamento adequado apenas com o recurso visual. Mostrar que as aparências enganam e que nossos julgamentos são carregados de preconceitos e ideias preconcebidas. Enfatizar a importância da análise, reflexão e da interação para evitar injustiças e discriminações.

Tema: Convivência/Bullying

Recurso: Filme: “Cada um na sua casa”

Objetivo: Mostrar que precisamos respeitar as diferenças e conviver, para podermos realmente conhecer o outro.

Apontamentos: O filme mostra as dificuldades em conviver com as diferenças, os conflitos que podem surgir. A personagem principal foge dos padrões imposto pelo mídia, o que possibilita discussões importantes sobre autoestima e influência. Também existe a reflexão a respeito do poder de influência do líder e dos grupos.

Tema: Grupo

Recurso: Dinâmica: “Queda do avião – o que fazer?”.

Objetivo: Levar a tomada de decisão em grupo

Apontamentos: A dinâmica passa a ideia de um acidente de avião em que todos sobrevivem, porém precisam sair da situação ou serem resgatados. Dá-se alguns direcionamentos e o grupo deve decidir o que fazer, como fazer, e como fazer. Além de identificar as prioridades dentro do grupo de sobreviventes.

Tema: Preconceitos

Recurso: Dinâmica: “Quem você salvaria?”.

Objetivo: Mostrar que agimos mediante conceitos pré-concebidos, e que isso pode levar a decisões ruins e inadequadas.

Apontamentos: Na execução dinâmica apresentamos características de várias pessoas, e a sala precisa escolher apenas algumas. No final, revelamos quem foram as pessoas salvas, e o que isso traria como consequência.

Tema: Bullying/Autoestima

Recurso: Vídeo clip: “Believe in me” – Demi Lovato



Objetivo: Mostrar o sofrimento das vítimas das práticas de bullying, e a superação pela recuperação da autoestima.

Apontamentos: Música marcante, com vídeo impactante. Por ser uma linguagem mais próxima dos alunos, a reflexão sobre temas como autoestima, violência emocional, superação, acontecem de forma natural e espontânea. Há a participação de grande parte dos alunos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com a pesquisa foi possível perceber que trabalhar com temas que fazem parte do nosso cotidiano são fundamentais para a formação da consciência de quem somos e do modo que devemos conviver com o outro. É fundamental cercar os alunos com informações diversas, permitindo a reflexão em vários contextos, para que eles possam construir suas próprias percepções e análises. Pouco efeito surte se tratarmos o Bullying apenas didaticamente. Conceitos e teorias dificilmente vão despertar interesse e possibilitar diálogo e reflexão. É necessário levar aos alunos, informações atualizadas, de forma interativa e usando a linguagem deles. As práticas de bullying, seus conceitos e consequências devem ser trabalhados de forma contínua, gradual e dinâmica, pois dessa forma alcançaremos cada vez mais jovens e de forma mais eficaz.

Ao tratar das práticas de bullying, buscamos modificar comportamentos, percepções e formas de conviver. E isso é algo árduo, cheios de detalhes e que leva tempo, pois estamos condicionando os alunos a pensarem e observarem a diversidade com um olhar mais humano e civilizado.

Nossa sociedade tem urgência por “pensadores”, cidadãos com capacidade de reflexão e empatia. Pessoas que possam pensar antes de agir e ir construindo aos poucos, uma interação social saudável.

Enquanto educadores, somos mediadores no processo aluno-sociedade, temos nossas experiências sociais e o dever de ir além da didática. Nossos jovens precisam de orientação cívica, moral e ética. E esse papel não é só da família, pois a escola também tem essa responsabilidade de forma compartilhada, pois somos parte de um todo.



## CONSIDERAÇÕES

Podemos observar no nosso cotidiano flagrantes e atitudes preconceituosas nos atos, gestos e falas. E, como não poderia ser diferente, acontece o mesmo no ambiente escolar. Sabemos dos graves consequências do Bullying. Mas será que percebemos o que está impregnado na raiz disso? Atualmente a grande maioria dos estudantes, nas mais diversas faixas etárias, sabe o que conceitualmente significa bullying. Entretanto, não conhecem o amplo e complexo contexto ao ele faz parte. Não percebem o que de fato motiva as ações de violência escolar. Estão atentos em como minimizar essas agressões, e nos esquecemos da prevenção. Diante disso, é notório entender a importância da escola, professores e dos pais na formação de uma consciência social nas crianças e nos adolescentes. É preciso buscar ações interdisciplinares, pois todos precisam estar envolvidos e empenhados. É importante levar os alunos para além dos muros da escola. É preciso instiga-los a refletir a respeito das questões sociais que estão dentro e fora do ambiente escolar. É preciso despertar civilidade, moralidade, respeito e solidariedade. É urgente pensar numa escola pública de qualidade e na perspectiva de uma educação inclusiva, olhando a especificidade da diferença, levando-a e instigando-a no ambiente escolar, onde devemos falar de coletividade.

Estamos formando cidadãos? Estamos contribuindo além da didática metódica e programada decorrente do sistema de educação do nosso país? Será que a formação ética, moral e cívica desses jovens são responsabilidade apenas de suas famílias? Reclamamos tanto dos nossos jovens, mas o que efetivamente fazemos por eles e como fazemos? É fundamental que todos os profissionais envolvidos na educação de crianças e adolescentes reflitam a respeito do que realmente é ensinado nas escolas. É preciso ensina-los a pensar, refletir, perceber as inúmeras possibilidades que envolvem as mais diversas situações. Ensina-los a refletir sobre suas próprias ações no ambiente ao qual pertencem. É preciso empoderar essas crianças e jovens com a reflexão, a sensibilidade, encorajando-os a atuarem ativamente na nossa sociedade. Precisamos fazer da escola um ambiente em que cada aluno vai para aprender coisas, individualmente e socialmente, úteis para enfrentar e viver a vida como um ser livre, criativo e justo. Fazer da escola o local do encontro com o outro, que é sempre e necessariamente diferente.





Devido à situação atual da nossa sociedade, faz-se necessário um método de ensino que atue de maneira preventiva, possibilitando a educação de valores éticos e morais e a formação consciente do indivíduo, permitindo-o refletir ética e moralmente diante de situações conflitantes, que ordenem o uso de princípios e valores que orientem suas decisões.

É imprescindível que tenhamos a consciência de transmitir valores tanto na educação formal quanto de maneira informal às crianças e aos adolescentes para que eles se desenvolvam seguros emocional e socialmente. É preciso que os jovens busquem sua felicidade sem se esquecerem da importância da felicidade coletiva, que busquem educação emocional, e que exerçam futuramente, o papel de educadores, transmitindo os valores que lhes forem ensinados, respeitando a subjetividade do indivíduo e favorecendo o crescimento saudável da sociedade.

## Referencias

AFONSO, M. L.; ABADE, F. L. Para reinventar as rodas: rodas de conversa em direitos humanos. Belo Horizonte: RECIMAM, 2008.

ANTUNES DC; ZUIN AS. Do Bullying ao preconceito: os desafios da Barbárie à educação. Revista Psicologia e Sociedade. 20(1): 33-42, 2008.

BEAUDOIN, MN. Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSTA, M. V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: \_\_\_\_\_. (org.) Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez, 2003.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005.

MÉLLO, R. P. et al. Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, p. 26-32, 2007.

PINHEIRO Fernanda Martins França. Violência intrafamiliar e envolvimento em bullying no ensino fundamental, 2006. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.



## RESUMO

Os objetivos dessa pesquisa foram investigar, analisar e compreender como os educadores do turno matutino da Escola Municipal Machado de Assis, no município de Ituiutaba, percebiam a prática do bullying, além de verificar quais as intervenções que os educadores realizam a partir dos relatos escritos dos mesmos e por fim, fornecer dados, tanto para a escola quanto para o poder público municipal para uma maior intervenção, dos educadores, da equipe gestora, da comunidade escolar, e do poder público, no sentido de ajudar a escola a diminuir estas situações. Através de um questionário com oito questões fechadas e duas questões abertas que foram respondidas individualmente pelos educadores da referida escola obtivemos os dados que necessitamos. Os dados nos mostraram como os professores reagem quando se veem diante dos atos de intimidação provocados por seus alunos e alunas, ou quando percebem que seus alunos e alunas estão sendo vítimas de bullying no cotidiano da sala de aula. Também nos ajudou a analisarmos e compreendermos as diferentes estratégias de identificação de *bullying* que os educadores utilizam no ambiente da sala de aula, e a verificação de quais intervenções realizam a partir do momento que identificam esses atos de violência emocional no âmbito escolar.

### **AVERIGUANDO AS PERCEPÇÕES DOS EDUCADORES DE UMA ESCOLA MUNICIPAL EM ITUIUTABA/ MG EM RELAÇÃO AO BULLYING**

Tania Rezende Silvestre Cunha

UEMG- unidade Ituiutaba

[tanciasilvestre13@yahoo.com.br](mailto:tanciasilvestre13@yahoo.com.br)

Laura Almeida Diniz

UEMG- unidade Ituiutaba

[diniz.laura@gmail.com](mailto:diniz.laura@gmail.com)



O termo *bullying* surge da palavra ‘*bully*’ de origem inglesa e significa “valentão”. Esse termo vem sendo adotado em diversos países por não ter tradução. Segundo Fante,

“é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*.” (FANTE, 2005.p.28; 29)

Entendemos o *bullying* como um problema mundial, e que somente a pouco tempo vem sendo estudado no Brasil.

O *bullying* é hoje um sério e grave problema a ser enfrentado, na sociedade brasileira, que se manifesta em formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, ocorrendo sem ou com motivação banal, adotada por um ou mais indivíduo contra outro(s), causando os mais variados tipos de sentimentos desagradáveis ao ser humano como: dor, angústia, medo, depressão entre outros. São atitudes executadas dentro de uma relação desigual de poder e resistência.

Os atos repetidos entre iguais e o desequilíbrio de poder são as características essenciais que tornam possível a intimidação da vítima. As vítimas de intimidação e chantagem recorrente do *bullying*, são normalmente indivíduos sem defesas, incapazes de reagir e de baixa auto estima.

Trata-se de um problema que afeta as nossas escolas e comunidades, estando inserido em vários setores da nossa sociedade, mas principalmente na escola. As poucas pesquisas existente nessa área, mostram que o *bullying* é uma prática realizada em vários países.

O padrão de incidência difere um pouco de país para país, embora seja difícil conseguir estatísticas com certa precisão e expressividade sobre a incidência do *bullying*, devido às diferentes formas de medição e definições, mas deve ser visto como uma questão a ser melhor compreendida, e enfrentada.

Há, ainda, escolas que negam a existência deste tipo de prática entre seus alunos, não o enfrentando, ou mesmo desconhecendo a existência deste problema.



Pioneiro nas pesquisas sobre o tema, o professor Dan Olweus (FANTE.2005), da Universidade de Bergen, encabeçou na Noruega entre 1978 e 1993, uma campanha antibullying nas escolas norueguesas. Suas pesquisas tiveram início na década de 70, entretanto, não despertaram o interesse das instituições escolares sobre o assunto.

Foi somente na década de 80, após três rapazes entre 10 e 14 anos cometeram suicídio sob suspeita de ter sido provocado por situações graves de *bullying*, é que o interesse das instituições de ensino se voltaram para o problema, naquele país.

Segundo Fante (2005), Olweus fez grande pesquisa com o objetivo de detectar o problema bullying de forma específica para distingui-lo de outras interpretações, como incidentes e gozações ou relação de brincadeiras entre iguais, o que corresponde a um comportamento típico do processo de amadurecimento do adolescente.

Foram pesquisados cerca de 84 mil estudantes, quase quatrocentos professores e em torno de mil pais, nos vários períodos de ensino.

Um dos fatores fundamentais desta pesquisa foi avaliar a natureza e a ocorrência do *bullying*. Com o intuito de agilizar o trabalho, a pesquisa foi feita por questionários o que possibilitou verificar as características e extensão do bullying, bem como avaliar o impacto das intervenções que até então vinham sendo adotadas.

O questionário desenvolvido pelo pesquisador norueguês constituía de um total de 25 perguntas de múltipla escolha, onde era possível verificar vários pontos sobre as agressões, como frequência e tipo, assim como local de maior risco, tipos de agressores e percepção individual quanto ao numero de agressores.

Este importante instrumento de apuração das situações de vitimização e agressão sob a ótica da criança foi adaptado e utilizado em diversos países incluindo o Brasil. Segundo os primeiros resultados da pesquisa verifica-se que um a cada sete estudantes está envolvido em situações de bullying.

Ainda segundo Fante (2005), O pesquisador publica o livro "*Bullying at School*" em 1993 em que expõe o resultado de seus estudos e discute o problema. O resultado de seus projetos de intervenção e uma relação de sinais ou sintomas para identificar possíveis agressores e vítimas nas escolas, também é discutido nesse livro.



A partir de então se originou uma Campanha Nacional de combate ao *bullying* na Noruega e tendo por resultado a redução de 50% dos casos nas escolas. Nessa mesma época, outras nações da Europa e América do Norte passaram a promover suas próprias ações.

O mundo passou a olhar para a problemática do *bullying* com mais preocupação a partir da tragédia de Columbine nos Estados Unidos, onde dois adolescentes de 15 anos entraram em uma escola secundária e mataram a tiros treze alunos e em seguida se suicidaram. A investigação concluiu que os dois alunos eram vítimas de *bullying* nessa escola. A partir de então, os Estados Unidos mantêm uma rigorosa política anti *bullying*.

No Brasil já foram vários os casos registrados e amplamente divulgados pela a imprensa. Dentre eles destacamos os mais divulgados pela mídia.

Em Janeiro de 2003, na pequena cidade de Taiúva, de apenas 5 mil e quinhentos habitantes no interior de São Paulo, o jovem Edmar Aparecido Freitas tinha 18 anos, e havia acabado de se formar no ensino médio, quando entrou na escola durante as férias e atirou em seis estudantes, no caseiro e em uma professora. Apesar de ter escolhido alvos vitais, como cabeça e tórax, ninguém além do próprio atirador morreu. No entanto, sequelas e trauma permanecem até hoje. Segundo investigações, a motivação teria sido os constantes apelidos e humilhações que Edmar recebia por ser obeso.

Jairo Miranda Dias, um dos sobreviventes dessa tragédia, foi atingido por quatro disparos, um no rosto, que entrou pelo nariz e saiu pela orelha, sem comprometer funções neurológicas, um em cada braço e outro no pulso direito. A bala que atingiu o braço esquerdo afetou uma artéria e o estudante precisou passar por uma cirurgia para reconstruí-la. “Disseram que iam amputar, mas deu pra salvar. Só que perdi a força no braço”, conta o jovem, hoje com 25 anos.

Amigo íntimo do atirador, Jefferson de Souza, 25 anos, teve as duas mãos feridas ao tentar proteger o rosto de um dos disparos. Ele tem pinos nas mãos, sente dores e não consegue realizar todos os movimentos. “O trauma nunca acaba. Vou carregá-lo para a vida inteira.”

Pedro Russo Junior, uma das vítimas e amigo próximo de Edmar, ficou paraplégico. Hoje, é casado, pai de um menino de 7 anos, trabalha tem uma vida ativa, mas nunca fala



sobre o caso. Eliel Câmara foi alvejado no tórax e por poucos centímetros a bala não atingiu seu coração. Sua mãe, Nataly, conta que só o barulho de bombinhas o deixa assustado.

A professora Maria de Lourdes Fernandes, ferida de raspão na cabeça e na perna, não gosta de comentar o caso e fica nervosa só de lembrar as cenas de janeiro de 2003, segundo moradores e colegas de profissão. O caseiro, sua mulher e outro estudante deixaram a cidade depois do incidente.

Esses depoimentos foram dados à jornalista Marina Morena Costa do site Último Segundo Brasil no dia 08 de abril de 2011 após a tragédia de Realengo.

Mas talvez a maior tragédia brasileira tenha sido a de Realengo no Rio de Janeiro, quando treze pessoas morreram e outras 12 ficaram feridas na manhã de quinta-feira do dia 07 de abril de 2011, na Escola Municipal Tasso da Silveira, no bairro de Realengo, zona oeste do Rio de Janeiro.

O ex-estudante da instituição, Wellington Menezes de Oliveira, de 24 anos, invadiu o local por volta das 8h e disparou contra alunos. Entre os mortos estavam dez meninas, dois meninos e o autor dos disparos. Vários outros ficaram feridos.

Essa tragédia colocou em evidência na mídia nacional o bullying e suas consequências. Nesse momento muito se falou e discutiu em rede nacional não só pela televisão mas nas redes sociais também, sobre o fato ocorrido.

Entretanto, nenhuma ação foi proposta pelas políticas públicas, seja em âmbito nacional ou estadual. Podemos afirmar que as políticas publicas em nosso município também nada propuseram de concreto.

Nunca foi dado o devido valor a atitude de apelidar o outro, ou fazer gozações entre iguais. Esse tipo de atitude sempre foi considerado “brincadeira” de criança. Inclusive considera-se normal estas provocações, mas as graves consequências desses atos têm preocupado a sociedade, que por falta de informações não tem compreendido esta atitude tão devastadora na vida das pessoas.

No âmbito escolar as crianças e adolescentes vítimas desses apelidos e gozações sofrem sérias consequências como dificuldades de aprendizado devido a sua baixa autoestima.

A principal justificativa para o desenvolvimento dessa pesquisa é compreender como os 56 (cinquenta e seis) EDUCADORES, que atuam no turno matutino da Escola Municipal Machado de



Assis de educação infantil, ensino fundamental e médio, percebem os atos de intimidação sofridos por seus alunos e alunas na sala de aula e no ambiente escolar, ou como percebem atos de práticas de bullying pelos discentes em relação aos seus pares, e, através dos dados obtidos, encontrar caminhos para diminuir e quem sabe erradicar esses atos de violência emocional, praticado por crianças e jovens, tanto no ambiente educacional, como no seu dia a dia fora da escola.

Esta pesquisa se propôs a investigar de que forma os educadores do turno matutino, conseguiram perceber o bullying no cotidiano escolar, da instituição em que atua. Nossa expectativa era de que essa pesquisa pudesse contribuir com o escasso estudo deste problema em nosso município, servindo inclusive de apoio, não só à escola escolhida para realização dessa pesquisa, mas também ao poder público municipal, para que de posse dos dados obtidos nessa pesquisa, possa elaborar políticas públicas municipais que venham colaborar na conscientização e erradicação desse ato, tão permissivo à sociedade brasileira.

Em 2013, várias atividades foram realizadas na Escola Municipal Machado de Assis, de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, com o objetivo de compreender as situações de violência entre pares no corpo discente, ou seja, dos alunos, bem como conhecer o fenômeno bullying entre os alunos e alunas, do turno matutino, da Escola Municipal Machado de Assis, a partir dos tipos de preconceitos, intimidações, sentimentos e consequências da experiência vivida por esses alunos.

Ao realizar essas atividades a escola deparou com uma realidade não percebida anteriormente, nem pelos professores, nem pela equipe gestora (direção, vice direção, supervisão). Ficou claro que ações de violência emocional / bullying ocorriam com muita frequência no interior da instituição.

A relevância social desta pesquisa foi entender como os EDUCADORES compreendem e percebem o fenômeno bullying, no ambiente escolar em que atuam, para que a instituição, de posse dos dados obtidos pela pesquisa possa atuar concretamente no cotidiano desta instituição em um futuro próximo, transformando assim sua realidade. Levando em consideração que a Escola Municipal Machado de Assis de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, é a maior instituição escolar do município de Ituiutaba, acreditamos que esta pesquisa, como foi dito anteriormente, poderá ajudar e orientar o poder público municipal, na execução das ações das políticas públicas para os próximos anos nas escolas municipais.



Os objetivos dessa pesquisa foram investigar, analisar e compreender como os EDUCADORES do turno matutino da Escola Municipal Machado de Assis percebiam a prática do bullying no ambiente educacional em que atuam; analisar as diferentes estratégias de identificação de *bullying* que os educadores utilizam no cotidiano com seus alunos e alunas, verificar quais as intervenções que os educadores realizam a partir dos relatos dos mesmos; fornecer dados, tanto para a escola quanto para o poder público municipal para uma maior intervenção, dos educadores, da equipe gestora, da comunidade escolar, e do poder público no sentido de ajudar a escola a diminuir estas situações; ajudar os educadores a compreenderem a importância da conscientização e da prevenção dos atos de bullying, no ambiente educacional.

Através de um questionário que teve 8 (oito) questões fechadas e 2 (duas) questões abertas e que foram respondidas individualmente pelos educadores do turno matutino da Escola Municipal Machado de Assis, obtivemos os dados que necessitamos. Os dados nos mostraram como os EDUCADORES do turno matutino pensam, como lidam quando se veem diante dos atos de intimidação provocados por seus alunos e alunas, ou quando percebem que seus alunos e alunas estão sendo vítimas de bullying no ambiente escolar.

O questionário também nos ajudou a analisarmos e compreendermos as diferentes estratégias de identificação de *bullying* que os educadores utilizam no cotidiano da sala de aula, e a verificação de quais intervenções realizam a partir do momento que identificam esses atos de violência emocional no âmbito escolar.





Os achados da pesquisa:

Dos 56 educadores que atuam no turno matutino da escola escolhida para a realização dessa pesquisa, somente 18% responderam ao questionário, 32% dos educadores não quiseram participar da pesquisa. Escolhemos alguns dados importantes para apresentarmos nesse artigo.

Ao serem questionados se sabiam o que é o bullying, cem por cento dos docentes afirmaram que sim. Conforme nos mostram os gráficos 1.

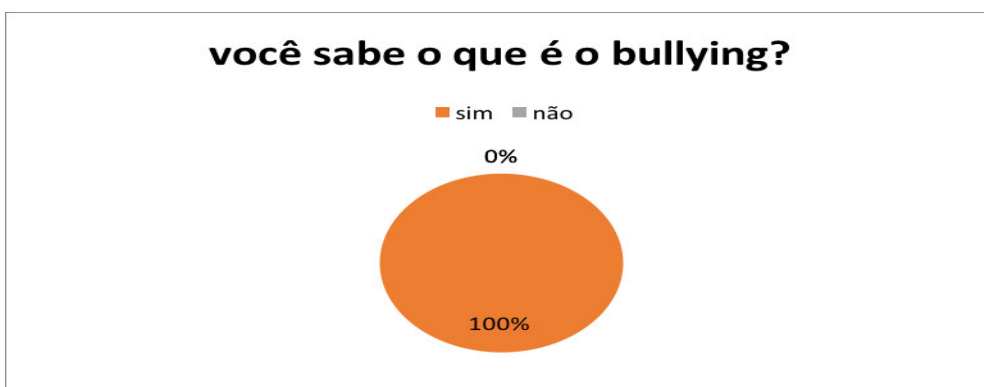


Gráfico 1

Pedimos então que os docentes conceituassem o bullying a partir de algumas afirmações. Vejam no gráfico a respostas dos docentes.



## 2- Para qual dessas afirmações conceitua o bullying

- A-desejo deliberado de maltratar uma pessoa e coloca-la sob tensao
- B-Uma reação ao comportamento agressivo provocado inicialmente por outra pessoa
- C-conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente adotado por um ou mais alunos contra outro (s)
- D-comportamento agressivo que visa prejudicar, ferir ou magoar algoar alguém apenas como um meio de atingir outro objetivo, sendo, portanto, diferente de uma provocação
- E-comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frgeis em objetos de diversao e prezer através de brincadeiras que disfarçam o proposito de maltratar e intimidar
- F- fofocas, boatos maliciosos, comentarios ironicos, etc.

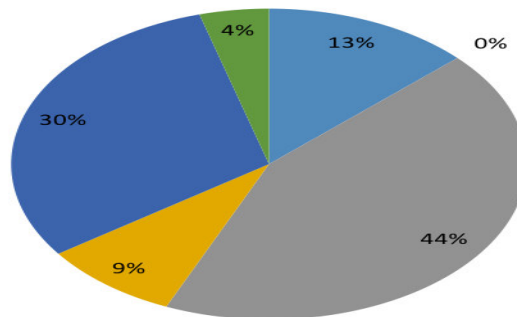


Gráfico 2

A alternativa escolhida por 44% dos docentes pesquisados foi a afirmação de que o bullying é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outros. A outra afirmação escolhida por 30% dos docentes pesquisados foi a de que o bullying é um comportamento cruel intrínseco nas relações interpessoais em que os mais fortes convertem os mais frágeis em objetos de diversão e prazer através de brincadeiras que disfarçam o propósito de maltratar e intimidar.

Essas respostas nos mostram que os docentes sabem conceituar o que é bullying. Entretanto, apesar de saberem conceituar, apenas 53% dos docentes que participaram da pesquisa afirmaram estarem preparados para intermediarem possíveis situações de violência emocional, enquanto 47% afirmaram não estarem preparados para lidar com essas situações. Conforme nos mostra o gráfico abaixo:

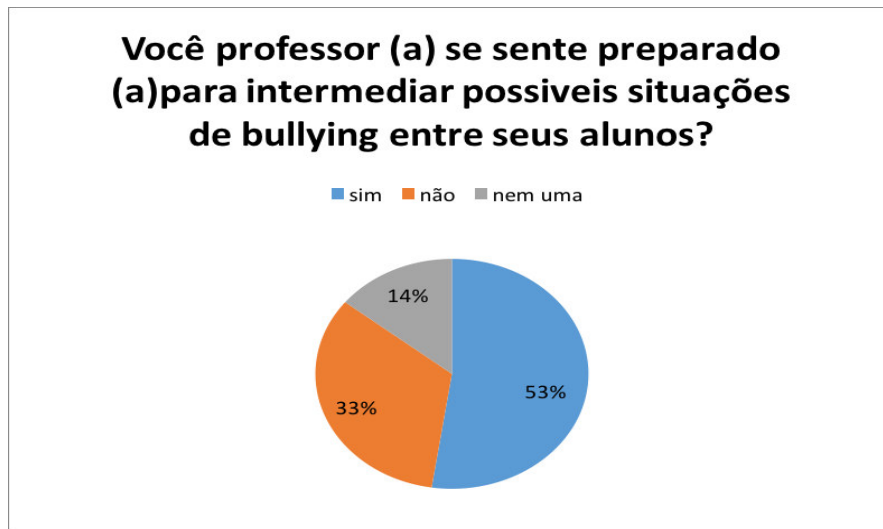


Gráfico 3

Sobre a prática do bullying e se eles acreditavam que existisse essa prática na escola em que trabalham, vejam a resposta no gráfico abaixo.

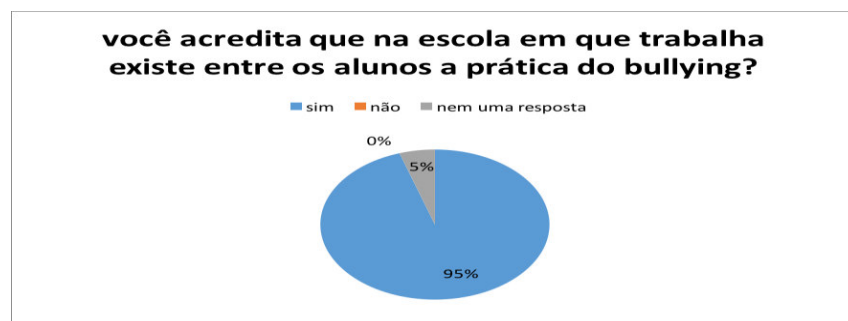


Gráfico 4

Conforme o gráfico 4 nos mostra, 95% dos pesquisados disseram que sim, que a prática do bullying acontece no interior da escola. Somente 5% disseram que essa prática não acontecia no ambiente escolar.

Entretanto, ao serem questionados se já presenciaram atos de bullying no cotidiano escolar, na escola em que trabalham, 85% disseram que sim, enquanto 15% responderam não terem presenciados essa prática.



Foi então perguntado aos docentes em que lugar eles acreditavam que as práticas de bullying estavam mais presentes. 73% dos educadores afirmaram que a sala de aula é o ambiente onde mais acontece essas práticas, 18% acreditam ser no horário do recreio, enquanto apenas 9% acreditam ser em outros locais.

Uma outra questão que nos chamou a atenção, foram as sugestões dos docentes para prevenção da prática do bullying no interior da escola. Ao serem indagados sobre qual atividades sugeriam que fosse realizada para prevenção dos atos de bullying na escola, 60% responderam que palestras, dinâmicas e vídeos são uma ótima opção, enquanto 15% acreditam que a intervenção seria um ótimo recurso, 5% responderam que envolver os pais, seria uma solução, enquanto 10% disseram que intensificar o projeto já existente na escola seria de grande eficácia no combate as práticas de bullying, conforme veremos no gráfico 5.



Gráfico 5

Perguntamos também se os docentes acreditavam que a prática de bullying na escola pode causar prejuízo emocional e sofrimento aos alunos que são vítimas dessas práticas. De acordo com o gráfico 6, 100% afirmaram que sim.

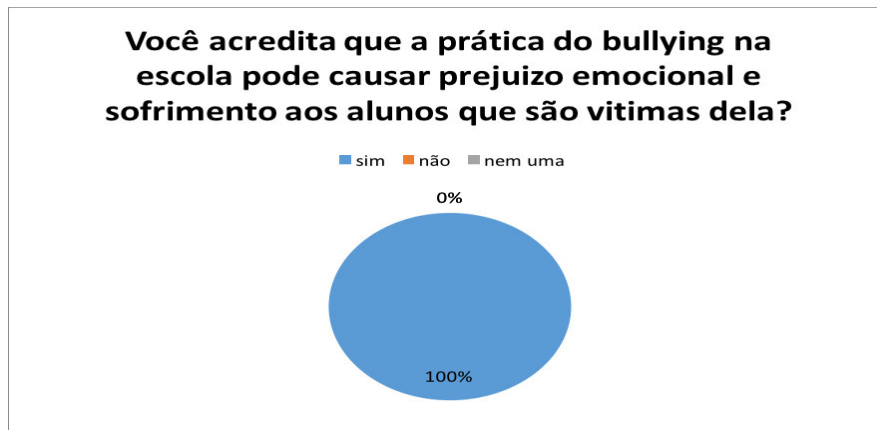


Gráfico 6

Percebemos, portanto, que o desafio de se entender melhor as questões que permeiam o bullying, se torna necessária e fundamental para podermos enfrenta-lo. Precisamos nos preparar melhor para podermos de fato eliminar essa prática permissiva no interior das escolas públicas brasileiras.

#### REFERÊNCIAS:

ANTUNES DC; ZUIN AS. Do Bullying ao preconceito: os desafios da Barbárie à Educação. Revista Psicologia e Sociedade. 20(1): 33-42, 2008;

BEAUDOIN, MN. Bullying e Desrespeito: como acabar com essa cultura na escola. Trad. Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006;

ELIAS, M. A. Violência escolar: caminhos para compreender e enfrentar o problema. São Paulo: Ática educadores,2011.

FANTE, C. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. rev. Campinas, SP: Verus editora, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários: à prática educativa. 8. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

LEI Nº 13.474, DE 28 DE JUNHO DE 2010. (publicada no DOE nº 121, de 29 de junho de 2010)  
<http://www.al.rs.gov.br/Legis/Arquivos/13.474.pdf>



LOPES NETO, Aramis Antonio; SAAVEDRA, Lucia Helena. Diga não ao Bullying – programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. 2 ed. Passo Fundo, RS, Battistel, 2008;

PEREIRA, S.M.S. Bullying e suas implicações no ambiente escolar. São Paulo: Paulus, 2009;

SILVA, A.B. Bullying: mentes perigosas nas escolas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

TEIXEIRA, G. Manual antibullying: para alunos, pais e professores. Rio de Janeiro: Best Seller, 2011.



## **BIBLIOTECA PÚBLICA UNIVERSITÁRIA FEDERAL E TECNOLOGIA: POSSIBILIDADE EDUCATIVA INCLUSIVA.**

Valéria Resende Teixeira<sup>34</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

valeriar@ufu.br

Neste trabalho estamos tratando da inclusão das tecnologias na biblioteca, considerando o seu potencial para ajudar na eliminação de barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra no espaço universitário. O paradigma da inclusão que estamos considerando volta o olhar para os comprometimentos dos alunos que encontram barreiras em sua aprendizagem, este olhar busca a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem dos acadêmicos e respeitando suas necessidades. A questão que nos move é “Como a inserção da tecnologia nas bibliotecas públicas universitárias federais pode contribuir com o ensino-aprendizagem da educação que se propõe inclusiva?” Para respondê-la, iremos analisar como o uso da tecnologia disponibilizada nas bibliotecas públicas universitárias federais pode contribuir para a educação inclusiva. E temos também alguns objetivos mais específicos, tais como: o mapeamento e descrição dos recursos tecnológicos e os serviços disponibilizados pelas bibliotecas públicas universitárias federais e seus impactos na formação acadêmica dos alunos provenientes das políticas de inclusão; a análise dos novos perfis dos graduandos, usuários da biblioteca pública federal, provenientes das políticas de inclusão; e a investigação da importância da disponibilização de recursos tecnológicos e serviços nas bibliotecas públicas universitárias federais aos seus usuários, em especial àqueles que correm o risco da exclusão.

Estamos presenciando a chegada das mais variadas tecnologias no espaço universitário, e também, em decorrência dos planos de expansão da universidade, temos presenciado um número crescente de frequentadores das bibliotecas, com os mais diferentes perfis. Queremos com esta pesquisa conhecer os recursos tecnológicos e os serviços disponibilizados à comunidade acadêmica pelas bibliotecas públicas universitárias federais que venham contribuir para a permanência dos alunos na universidade, evitando sua desistência no decorrer de seus estudos.

---

<sup>34</sup> Mestra em Educação pela UFU; Psicopedagoga pelo Instituto Sedes Sapientiae; Gerente da Referência da Biblioteca Central do Campus Santa Mônica/UFU



Quando falamos em inclusão na universidade, estamos querendo dizer que, potencialmente, qualquer aluno matriculado no espaço acadêmico que esteja sem se beneficiar, seja qual for o motivo, do processo educacional ali oferecido, fica em situação de exclusão. Em outras palavras: todos os esforços educacionais precisam ser feitos para evitar que alunos em risco de serem excluídos o sejam.

Com a chegada da Lei de Cotas nº 12.711, sancionada em agosto de 2012, que veio garantir a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais a alunos oriundos do ensino médio público, estamos acreditando que os gestores das bibliotecas terão necessidade de repensar e redimensionar seus produtos e serviços. Dizemos isso por estarmos levantando a hipótese de que será necessário fornecer recursos informacionais, impressos e eletrônicos, bem como, apoio pedagógico, para que os alunos de baixa condição socioeconômica tenham a oportunidade de manter-se na universidade e concluir os seus estudos. Como essa lei é recente, ainda não há um estudo do impacto desse novo perfil de usuário das bibliotecas.

Ao tratarmos da inclusão das tecnologias na biblioteca, estamos considerando seu potencial para ajudar na eliminação de barreiras para que o processo ensino-aprendizagem transcorra no espaço universitário. O paradigma da inclusão que estamos tratando neste estudo não pretende contemplar todas as especificidades dos comprometimentos dos alunos que encontram barreiras em sua aprendizagem, mas, pretende sim, direcionar o olhar para a compreensão da diversidade, oportunizando a aprendizagem dos acadêmicos e respeitando suas necessidades.

As bibliotecas públicas universitárias têm sua importância nesse novo paradigma educativo, e elas já começam a construir um espaço voltado para atender à diversidade, contando com a orientação dos bibliotecários e dos assistentes que ali trabalham. Para democratizar o acesso à informação, algumas bibliotecas oferecem recursos em mídias eletrônicas, disponibilizando para seus usuários o empréstimo de *netbooks*, *e-readers* e *tablets*. Outras ainda oferecem tecnologias assistivas, cujos recursos e serviços contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência.

Considerando que uma das principais atribuições da biblioteca universitária é dar suporte e apoio educacional, científico, tecnológico e cultural à comunidade acadêmica, ela precisa estar atenta às mudanças tecnológicas e educacionais, adequando seus serviços para atender aos novos paradigmas do processo educacional.





Diante do exposto, a nossa problemática se evidencia no seguinte questionamento: Como a inserção da tecnologia nas bibliotecas públicas universitárias federais pode contribuir com o ensino-aprendizagem da educação que se propõe inclusiva?

Nosso objetivo geral com este projeto é analisar como o uso da tecnologia disponibilizada nas bibliotecas públicas universitárias federais pode contribuir para a educação inclusiva. Tendo por objetivos mais específicos o mapeamento e a descrição dos recursos tecnológicos e dos serviços disponibilizados pelas bibliotecas públicas universitárias federais e seus impactos na formação acadêmica dos alunos provenientes das políticas de inclusão. E ainda, a análise dos novos perfis dos graduandos, usuários da biblioteca pública federal, provenientes das políticas de inclusão. E por fim, a investigação da importância da disponibilização de recursos tecnológicos e serviços nas bibliotecas públicas universitárias federais aos seus usuários, em especial àqueles que correm o risco da exclusão.

Nesta pesquisa, ganham espaço as bibliotecas públicas universitárias federais que têm atuado como agentes inovadores, disponibilizando recursos tecnológicos aos seus usuários. Lembrando que até pouco tempo atrás os acervos das bibliotecas ocupavam espaços enormes nas estantes, hoje se sabe que muitos cabem em suportes cada vez menores. Os serviços oferecidos podem ser disponibilizados não apenas de forma presencial como também pela internet em redes sociais, blogs, sítios e outros veículos de comunicação (MORIGI; SOUTO, 2005).

As bibliotecas de nosso interesse investigativo são aquelas que têm contribuído para o fluxo constante de permuta de informações, difundindo o conhecimento advindo das pesquisas e estudos realizados pelos pesquisadores. Estes, por sua vez, lidam continuamente com informação de caráter científico e tecnológico, “o que exige uma evolução constante de seus saberes e habilidades para responder aos desafios das transformações necessárias dos sistemas educacionais e informacionais.” (SANTOS; FREIRE, 2012, p. 41).

No tangente às informações técnico-científicas armazenadas em diversas fontes de pesquisa, assim como ferramentas informacionais tecnológicas, a biblioteca é uma mediadora desta ponte entre a informação e o pesquisador, seja ele docente ou discente. A biblioteca trabalha em parceria com o pesquisador, a fim de capacitá-lo na identificação e utilização das diversas fontes de informação e serviços disponibilizados por ela nas mais variadas atividades ligadas às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).



Pretto (2008) tem afirmado que a escola precisa se transformar em algo além de fonte de saber, ela precisa ter outra tarefa: dar acesso às novas tecnologias a todos (principalmente, a quem não tem). E ainda nos coloca que as tecnologias são essenciais para a nova forma de pensar e de produzir conhecimentos. A universidade, como espaço educacional também entra neste contexto.

Charlot (2005) nos esclarece quanto ao movimento que estamos presenciando de abertura do ensino a alunos que, outrora, não teriam acesso a ele, dizendo que é o professor quem deve acolher esses alunos e fazê-los vencer. Para isso, é necessário dotar os professor de competências que lhes permitirão gerir tensões e construir as mediações entre práticas e saberes.

Segundo Moran, Masetto, Behrens (2000), as tecnologias estão cada vez mais em evidência, investem-se em educação a distância, educação contínua, cursos de curta duração. Mas só tecnologia não basta, pois ensinar é um desafio constante.

As possibilidades educacionais que se abrem são imensas. A diferença no avanço dos países se faz com a qualificação das pessoas, encontrando na educação “novos caminhos de integração do ser humano e do tecnológico; do racional, sensorial, emocional e do ético, do presencial e do virtual; da escola, do trabalho e da vida em todas suas dimensões”. (MORAN, 2012, p. 169).

Para Libâneo (2012), o acesso às tecnologias relacionadas à indústria da comunicação e informação é simultaneamente, uma exigência e um direito dos agentes que praticam a educação. Mais do que discordar ou negar o uso das tecnologias na escola, cabe aos educadores questionar, investigar sobre o uso e como esses recursos estão sendo inseridos na prática pedagógica.

Neste sentido, encontramos em Imbernón (2009, p. 20) a descrição de elementos que influenciam na educação e na formação de professores, dentre eles, destacamos: “uma forma diferente de chegar ao conhecimento (selecionar, valorizar e tomar decisões) que requer novas habilidades e destrezas e que para trabalhá-las nas aulas e nas instituições, será preciso que o professorado pratique.”

Segundo Alarcão (1996, p. 26), aos docentes cabe o papel de ajudar “os formandos a desenvolver a competência necessária para operarem em situações de incerteza e indefinição”. Nesse sentido, salientamos a relevância do docente estar em constante formação para progressivamente ir se capacitando e buscando uma atuação mais proveitosa no ensino superior. Neste sentido, encontramos reforço nas palavras seguintes:



Nessa nova realidade, os professores também sofrerão mudanças. Em lugar de desenvolver o conteúdo e transmiti-lo em um ambiente de sala de aula, eles continuarão a se encarregar do processo de aprendizado à longa distância, onde serão enfatizadas suas habilidades de motivação e consultoria. (CUNHA, 2000, p. 74).

Sendo assim, apontamos a importância do professor ter conhecimento e o domínio da usabilidade dos diversos recursos informacionais presentes no contexto acadêmico, particularmente, dos serviços oferecidos pela biblioteca (SANTOS; FREIRE, 2012). Inclusive direcionando os alunos para o uso das tecnologias assistivas, disponibilizadas nas bibliotecas, cujos produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com alguma deficiência, incapacidade mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (AMORIM et al., 2009, p. 26).

O professor pode utilizar seus conhecimentos para aproveitar os recursos tecnológicos. Isso condiz com o que Tardif (2008) afirma, ao estudar as características dos saberes profissionais do professor, ele os classifica em temporais; plurais e heterogêneos; personalizados e situados. E aqui cabe realçar os saberes temporais, uma vez que a atualidade necessita de saberes que venham atender às novas demandas do ensino-aprendizagem.

Há muitas mudanças provocadas pela incorporação das novas tecnologias ao processo ensino-aprendizagem e, ainda mais importante que isso, é lembrar que o uso das novas tecnologias não é apenas mais um meio de apoio didático ao professor, mas sim, uma nova prática pedagógica, em que o professor assume uma postura além de transmissor do saber instituído. O professor necessitará em sua prática de um novo método, de uma nova técnica de ensino, de novas estratégias e metodologias de ação.

O novo ambiente de aprendizagem que é necessário construir na universidade deve possuir as seguintes características: “...being student-centered; being interactive and dynamic; enabling group work on real world problems; enabling students to determine their own learning routes; emphasizing competencies like information literacy to support lifelong learning.” (ROES, 2001, p. 3).



Ressaltamos que a Biblioteca Universitária também conhecida como acadêmica é responsável pelo armazenamento, tratamento, organização, recuperação e gestão das informações e dos materiais que registram o conhecimento das áreas veiculadas no universo acadêmico. Como organismo, cria uma relação entre o saber e o pesquisar, fazeres constantes nas universidades, possibilitando que o acesso ao conhecimento seja cada vez mais ágil, preciso e relevante. Maciel (1995, p. 1) corrobora essa ideia:

A pesquisa impõe-se como meio de descoberta de fatos e, como intermediadora desse processo, coloca-se a biblioteca, pretendendo assumir o papel de instrumentalizadora e mesmo nutriz do processo de geração do conhecimento. Para tanto, revolucionou-se internamente. Deixou as ancestrais posturas calcadas na organização e armazenamento das coleções, para adotar atitudes dinâmicas, expressas na implementação de serviços de divulgação e disseminação de informações.

Com o crescimento e desenvolvimento vertiginoso da universidade, a Biblioteca Universitária vem disponibilizando serviços e produtos informacionais “[...] que vão ao encontro dos interesses da comunidade acadêmica [...]” (AMORIM et al., 2012). As bibliotecas universitárias, assim chamadas, são “bibliotecas de Instituições de Ensino Superior (IES), quer sejam de instituições privadas, estaduais ou federais, destinadas a suprir as necessidades informacionais da comunidade acadêmica”. (CARVALHO, 1981, p. 1).

Levando isso em consideração, podemos afirmar que a biblioteca se constitui em um centro de aprendizagem ativo. E ainda, considerando que as informações e o acesso a elas mudam com o passar do tempo, a biblioteca tem o trabalho de acompanhar essas mudanças. Isso significa que a biblioteca precisa assumir-se e ser assumida na Universidade como um centro de conhecimento e de aprendizagem na medida em que “[...] is the intellectual commons for the community where people and ideas interact in both the real and virtual environments to expand learning and facilitate the creation of knowledge.” (ASSOCIATION OF RESEARCH LIBRARIES - ARL, 1999).

As bibliotecas tendem a evoluir de organizações centradas no livro para organizações entendidas pelos seus usuários como facilitadoras de acesso à informação de qualidade em vários



suportes. A cultura das bibliotecas e dos seus profissionais passa a ser afirmar como uma cultura de serviço e de orientação ajudando os seus usuários a encontrar a informação de que necessitam; e passam a desempenhar os seus papéis de forma mais ativa, no contexto da universidade assim como no contexto de um mercado de disseminação e fornecimento de informação crescentemente competitivo (ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES - ACRL, 2007).

Estamos considerando o quanto as bibliotecas podem ser parceiras de professores e alunos nesse momento de mudanças no mundo da informação, momento que requer transformações no ensino-aprendizagem, na comunicação acadêmica e no papel tradicional dos serviços de informação. As competências relacionadas com a manipulação das TIC e com a gestão de grandes volumes de informação são imprescindíveis para todos aqueles que interessam pelo ensino e pesquisa.

De acordo com Graça (2007), as TIC são vistas como um conjunto de recursos tecnológicos que proporcionam um processo de ensino-aprendizagem mais autônomo, visando uma busca maior do conhecimento. Um aspecto importante com relação às TIC é a capacidade de desenvolver outras competências e habilidades, e oportunizar ao docente uma formação diferenciada que contribuirá para que ele tenha condições de enfrentar os desafios da profissão.

Aqui, achamos importante colocar a contribuição de Gatti e Barreto (2009) cujos estudos relevantes têm dado fundamentação à formação docente. Dentre seus vários estudos, fomos buscar especificamente sua posição em relação às TIC. Essas autoras nos esclarecem que é preciso dispensar mais atenção às condições efetivas de ensino-aprendizagem do que ao aparato tecnológico e ainda, elas nos falam da necessidade de superar as seguintes dicotomias:

De um lado, há autores que se atêm à defesa do maior acesso à educação e do melhor domínio das TICs como fatores de democratização, e há instituições empenhadas em grandes investimentos autopromocionais. De outro lado, há os que repudiam o uso das TICs como substitutas das relações humanas necessariamente envolvidas no processo de formação e se insurgem contra as influências globalizadoras da tendência a adotá-las. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 113).



Neal (2001) há mais de uma década, previu que a combinação do impacto das tecnologias digitais e em rede de computadores, a globalização da educação e da cientificidade, e o aumento da competitividade dos recursos iria produzir uma biblioteca diferente na academia. Ele apostou no reposicionamento das bibliotecas acadêmicas como um competidor de sucesso no mercado da informação.

A nova visão da biblioteca como um recurso virtual não limitado por tempo e espaço, sem depender do prédio, passando do suporte físico para o digital *online* aumenta o fluxo da informação, sua velocidade de transmissão e favorece a possibilidade de duplicação. Portanto, pensar na organização, recuperação, disseminação e controle da informação nesse ambiente informacional, sob o prisma do processo de ensino-aprendizagem, constitui-se em estímulo à busca de soluções que possam ser incorporadas nas bibliotecas universitárias.

Assim, a biblioteca assume o papel de mediadora entre os estoques de informação e os usuários, abrindo caminhos às mais diversas fontes informacionais, capazes de atender às inúmeras demandas efetuadas pela comunidade acadêmica, independentemente se estas provêm de docentes, discentes ou de servidores técnico-administrativos. Logo, “é caracterizada como uma organização prestadora de serviços de informação, em apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão, aos docentes, discentes e pesquisadores da universidade” (GOMES; BARBOSA, 2003).

Fazemos nossas as palavras de Dudziak (2003, p. 33):

[...] as bibliotecas enfrentam o desafio de se transformarem, de repositório de informações e prestadoras de serviços, em organizações provocadoras de mudanças nas instituições em que atuam. Para se constituírem em organizações aprendentes e espaços de expressão, têm de buscar sua própria revolução, adotando práticas de inovação organizacional.

A Biblioteca Universitária é responsável pela gestão das informações e dos materiais que registram o conhecimento de áreas afins, criando um elo entre o saber e a pesquisa, práticas constantes dos professores nas universidades, permeando caminhos rápidos e relevantes, graças



às ferramentas proporcionadas, entre outras coisas, pelas tecnologias digitais que estão cada vez mais a serviço da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, cabe aos bibliotecários refletir no tocante às novas práticas, mudanças e exigências dos usuários, avaliando as atividades e os serviços informacionais que virão suprir as necessidades destes, ficando a par do elo estabelecido no universo bibliográfico, relacionando-se com outras bibliotecas, instituições e ou organizações. O profissional que atende na biblioteca precisa conhecer os diferentes recursos digitais, assumir um novo perfil, e principalmente perceber a importância do uso e da recuperação de informações para a geração e a transmissão de novos conhecimentos. Para Orera Orera (2007, p. 335): “La razón de ser de la biblioteca universitaria es de servir de apoyo a la universidad en el desarrollo de sus funciones. Para que resulte eficaz, debe existir una integración entre ella y la misión, fines y objetivos de la universidad.” Só assim a biblioteca garante seu espaço no futuro, alinhando seus objetivos estratégicos com as exigências do contexto numa época marcada por alterações rápidas e amplas.

Nathansohn (2003) afirma que aqueles que lidam com a informação como atividade final, se encontram mais que nunca, desafiados, uma vez que as inovações tecnológicas vêm encurtando o tempo e o acesso às informações. Antes, as pessoas se deslocavam espacialmente em busca do saber, mas, hoje em dia, “com o advento das redes, pela alta velocidade da transferência interativa, o saber virtualmente se move em direção às pessoas.” (NATHANSOHN, 2003, p. 24). Neste contexto, tudo é rápido e preciso como fecho de raio laser, “tempo é ouro” não podemos desperdiçá-lo. A informação é o ponto chave para esse despertar de novidades tecnológicas.

Fazemos nossas as palavras de Santos (2005, p. 200): “Quem trabalha hoje na universidade sabe que as tarefas universitárias estão dominadas pelo curto prazo, pelas urgências [...]”. Cabe às bibliotecas universitárias o papel de perceber essa emergência, sobretudo, pelo fato dos discentes e docentes estarem continuamente trabalhando na realização de pesquisas e na publicação de artigos em periódicos científicos.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaremos como metodologia pressupostos da abordagem qualitativa, a partir da qual faremos um estudo exploratório. Buscaremos trazer considerações para somar aos trabalhos já existentes sobre a inserção da tecnologia nas bibliotecas públicas universitárias, e de forma inovadora estamos propondo um estudo que aproximará a área da biblioteconomia com à grande área da educação. E assim, temos a intenção



de desenvolver uma pesquisa consistente sobre as bibliotecas públicas universitárias como ambiente de ensino-aprendizagem.

Em relação ao primeiro objetivo específico, qual seja, mapear os recursos tecnológicos e os serviços disponibilizados à comunidade acadêmica pelas bibliotecas públicas universitárias federais, enviaremos questionários aos gestores destas, a fim selecionar as que já têm inserido, de forma ostensiva em seus espaços, serviços e recursos tecnológicos. Em seguida faremos uma visita às bibliotecas com o intuito de conhecer esses serviços e recursos tecnológicos e sua utilização pelos usuários.

O segundo objetivo será alcançado através de uma pesquisa bibliográfica a fim de colhermos material suficiente para que possamos descrever e analisar as práticas de ensino-aprendizagem desenvolvidas no âmbito das bibliotecas, voltadas para a educação inclusiva.

Para alcançarmos o terceiro objetivo, que é investigar a importância da disponibilização de recursos tecnológicos nas bibliotecas públicas universitárias federais para os seus usuários, em especial daqueles que correm o risco da exclusão, entrevistaremos os alunos que frequentam o espaço de uma dessas bibliotecas. A mostra será selecionada, buscando os alunos que entraram na universidade em decorrência da política de expansão, e que precisam dos serviços e recursos da biblioteca para permanecerem na universidade e ainda, aqueles alunos cujas especificidades dos seus comprometimentos encontram barreiras em sua aprendizagem.

A pesquisa pretende olhar para uma realidade com o intuito de conhecer melhor e indagar essa realidade ouvindo os atores que são nela protagonistas, mas, como descreve Minayo (1994), a realidade social é o dinamismo da vida individual e coletiva e é mais rica que qualquer teoria, pensamento ou discurso que elaboremos sobre ela.

A meta não é produzir um conjunto unificado de resultados que outro investigador metucioso teria produzido, na mesma situação ou estudando os mesmos assuntos. O objetivo é produzir uma descrição coerente e iluminadora de uma situação, baseando-se no estudo consistente e detalhado da mesma. Na tentativa de compreensão dos dados que iremos buscar, tomaremos o modelo epistemológico de Ginzburg (1989) que compara o investigador a um caçador que busca nos “rastros”, as tramas complexas, que envolvem determinados processos, com suas contradições. Nesse tipo de investigação entra um tipo de conhecimento que o autor chama de elemento imponderável: o faro.





Nessa perspectiva, no processo de pesquisa como um todo, na procura de desvelamentos, será utilizada uma estratégia de triangulação de autores, dos dados coletados e das interpretações e análises da autora. Os resultados desse exercício obviamente irão refletir as opções tomadas no caminho metodológico e se constituirão apenas em um dos possíveis ângulos de onde se pode interpretar essa realidade em movimento e desenvolvimento e, portanto, não poderão nunca ser considerados conclusivos, mas sempre sujeitos a questionamentos, reelaborações e reinterpretções.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. et al. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996. p. 9-40.

AMORIM, A. et al. Conceituação e estudo de normas. In: BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia assistiva**. Brasília, DF, 2009. p. 13-39. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2014.

AMORIM, A. N. B. de et al. Dinamização e ações culturais dos serviços e produtos informacionais da Biblioteca Central Prof. Antônio Martins Filho da Universidade Estadual do Ceará. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS, 17., 2012, Gramado. **Trabalhos apresentados...** Gramado, RS: CNBU, 2012.

ASSOCIATION OF COLLEGE AND RESEARCH LIBRARIES. **Changing roles of academic and research libraries**. 2007. Disponível em: <<http://www.ala.org/acrl/issues/value/changingroles>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

ASSOCIATION OF RESEARCH LIBRARIES. **Keystone principles**. 1999. 4 p. Disponível em: <<http://www.arl.org/bm~doc/keystone.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.



CARVALHO, M. C. R. **Estabelecimento de padrões para bibliotecas universitárias**. Fortaleza: UFC, 1981.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CUNHA, M. B. da. Building the future: the Brazilian university library in 2010. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 29, n. 1, abr. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652000000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652000000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 3 ago. 2014.

DUDZIAK, E. A. Information literacy: princípios, filosofia e prática. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 32, n. 1, abr. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-19652003000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 6 ago. 2014.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em:

<[unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf)>. Acesso em: 2 ago. 2014.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GOMES, L. C. V. B.; BARBOSA, M. L. A. Impacto da aplicação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) no funcionamento das bibliotecas universitárias. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO E PESQUISA EM INFORMAÇÃO, 4., 2003, Bahia. **Anais...** Salvador: UFRBA, 2003. Disponível em:

<[http://www.cinform.ufba.br/iv\\_anais/artigos/TEXT011.HTM](http://www.cinform.ufba.br/iv_anais/artigos/TEXT011.HTM)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

GRAÇA, A. **Importância das TIC na sociedade actual**. 2007. Disponível em: <[http://www.notapositiva.com/trab\\_estudantes/trab\\_estudantes/tic/](http://www.notapositiva.com/trab_estudantes/trab_estudantes/tic/)>



10importantic.htm>. Acesso em: 25 jul. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

MACIEL, A. C. **Instrumentos para gerenciamento de bibliotecas**. Niterói: EDUFF, 1995.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

MORIGI, V. J.; SOUTO, L. R. Entre o passado e o presente: as visões de biblioteca no mundo contemporâneo. **Revista ACB**: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v. 10, n. 2, p. 189-206, jan./dez. 2005.

MOSCOSO CASTRO, Purificación. Las bibliotecas universitarias ante el nuevo marco de las enseñanzas. **Boletín de la Anabad**, [s.l.], v. 56, n. 1, p. 9-20, 2006. Disponível em: <www:  
<http://hdl.handle.net/10017/804>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

NATHANSOHN, B. M. **Estudo de usuário online**: barreiras no processo de interatividade. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia,



---

Rio de Janeiro, 2003. Disponível em:  
<<http://www.isafreire.pro.br/brunonathansohndissertacao.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

NEAL, J. G. The entrepreneurial imperative: advancing from incremental to radical change in the academic library. **Portal: Libraries and the Academy**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 1-13, 2001.

ORERA ORERA, Luisa. La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo social y educativo. **El Profesional de la Información**, [s.l.], v. 16, n. 4, p. 329-337, 2007.

PRETTO, N. De Luca. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

ROES, H. Digital libraries and education. **D-Lib Magazine**, [s.l.], v. 7, n. 7/8, 2001. Disponível em:  
<<http://www.dlib.org/dlib/july01/roes/07roes.html>>. Acesso em: 9 jul. 2014.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. P.; FREIRE, G. H. de A. Formas de aprendizagem no desenvolvimento da competência informacional dos professores associados I do centro de tecnologia da UFPB. **Perspectivas em Gestão & Conhecimento**, João Pessoa, v. 2, número especial, p. 40-56, out. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.



## **PSICOMOTRICIDADE: O ATO DE BRINCAR COMO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA**

Marília das Graças Nascimento Maruyama

Prefeitura Municipal de Uberlândia

mariliamaruyama@gmail.com

### **RESUMO**

Este trabalho aborda a experiência vivenciada com crianças e adolescentes com deficiência no contexto do atendimento educacional especializado, na área de psicomotricidade, na Escola Municipal Professora Josiany França, no município de Uberlândia, MG. Objetivando explorar o que cada aluno tem de melhor e minimizar as dificuldades oriundas de sua deficiência. Buscou-se criar possibilidades por meio de atividades lúdicas que propiciasse aos alunos com deficiência elevar sua autoestima e confiança no seu potencial no processo ensino aprendizagem. Para tal recorreu-se ao uso de músicas infantil, brinquedos cantados e vários materiais concretos. Haja vista que o tônus, a postura, o movimento e toda expressividade motora, são elementos fundamentais por meio dos quais a criança põe em jogo a dimensão simbólica de seu imaginário, isto torna a atividade psicomotora por meio do ato de brincar uma importante via de comunicação, especialmente para a criança com deficiência. Este trabalho apoia se teoricamente em estudiosos da educação que acreditam num processo de aprendizagem pautada nas possibilidades do educando e não nas suas limitações. Tais como Fonseca (1988/95), Cabral (2011), Vygotsky (1984), Wallon (1995) e Negrine (1995).

**Palavras Chave: psicomotricidade, brincadeiras e possibilidades.**

### **Introdução**

A psicomotricidade foi definida pela Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), como sendo a ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. A ABP, ainda afirma que a psicomotricidade está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas



e orgânicas e é sustentada por três conhecimentos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto. (2016)

35

A partir dessa premissa torna-se possível acreditar que a psicomotricidade e as atividades lúdicas a ela associadas sejam capazes de gerar opções novas para a construção de um processo de aprendizagem para as crianças com deficiência explorando suas possibilidades, trabalhando o potencial corporal destas num contexto lúdico onde o corpo e suas expressões tornam se elementos fundamentais de aprendizagem.

Para Fonseca (1988) a psicomotricidade, configura - se num meio inesgotável de afinamento perceptivo-motor, que pode colocar em jogo a complexidade dos processos mentais, fundamentais para a polivalência preventiva e terapêutica das dificuldades de aprendizagem. A partir dessa concepção e sabendo que cada aluno é impar em seu potencial vale ressaltar que desenvolver as habilidades e potencialidades da criança com deficiência, por meio de atividades diferenciadas que buscam identificar e explorar suas capacidades, respeitando suas limitações sem, contudo fazer delas o ponto forte do planejamento podem e devem ser utilizadas como recursos de aprendizagem no contexto da sala de aula, das escolas que recebem alunos de inclusão, para tal é necessário adequar o planejado de acordo com as necessidades dos educandos.

Brinquedos, música e psicomotricidade.

Pensando na psicomotricidade como elemento estimulador de possibilidades de aprendizagem a partir de atividades corporais, surge o interesse de associar a capacidade de brincar, cantar e superar desafios das crianças com deficiência, na expectativa de levá las a aprender e valorizar todas as suas habilidades criando por meio do brincar, cantar, se movimentar, interagir e outros a descoberta de como aprender pode ser divertido. Como afirma Cabral (2001) cabe ao professor propiciar um clima de criatividade, de forma prazerosa no contexto de suas aulas para promover o ensino aprendido. É nesse sentido que o trabalho aqui apresentado foi idealizado.

---

<sup>35</sup> Esta definição de Psicomotricidade foi retirada do site: [www.psicomotricidade.com.br](http://www.psicomotricidade.com.br) da Associação Brasileira de Psicomotricidade – acesso em jul 2016.



As atividades foram sempre pensadas na tentativa de ressaltar o que as crianças com deficiência atendidas dentro da sala multifuncional tinham de melhor, nesse sentido a professora de psicomotricidade, Marília das Graças Nascimento Maruyama<sup>36</sup> buscou aliar os aspectos lúdicos das cantigas infantis e das diversas brincadeiras conhecidas por essas crianças, regularmente matriculadas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para promover uma aprendizagem pautada no potencial de cada uma delas e não nas suas limitações.

Assim esse relato de experiência foi vivenciado nas sessões de atendimento psicomotor da Escola Municipal Professora Josiany França, localizada no Município de Uberlândia – MG, que recebe crianças com deficiência múltiplas, tanto na sala comum quanto no acompanhamento no contraturno para as atividades pedagógicas de apoio, no período compreendido entre os anos de 2014/2015. Teve como objetivo estimular as crianças e adolescentes com deficiências, participantes do atendimento educacional especializado a descobrir suas potencialidades transformando-as em elementos construtores de aprendizagem significativa, usando o próprio corpo.

As atividades psicomotoras desenvolvidas na escola se dividem em sessão com duração média de cinquenta minutos e frequência semanal de duas vezes. Sendo desenvolvida por um grupo de até quatro alunos com diferentes deficiências. Os objetos usados em cada sessão variam desde materiais esportivos até objetos de sucata, jornal e outros, que permita a criança criar uma opção de brinquedo ou jogo. O espaço que a escola dispõe para a realização dessas atividades é uma pequena sala, com um espelho fixado na parede, um tapete, um aparelho de som pequeno, um puf redondo e alguns materiais. Dentro da escola existem outros espaços que eventualmente podem ser utilizados para realização das atividades tais como o quiosque e a quadra esportiva.

No início de cada sessão as crianças e adolescentes são recebidas e orientadas a sentar-se em círculo para o momento inicial onde a professora conversa com eles e os anima a interagir uns com os outros e com os objetos a fim de se descobrir como sujeitos de sua ação de aprendizagem. A partir daí músicas infantis são colocadas e as crianças liberadas para trabalhar os objetos. A professora passa a se posicionar na condição de observadora, das atividades que cada criança ou grupo passam a criar na sua relação com o objeto ou com os colegas.

À medida que a atividade se desenvolve a professora pode assumir o papel de mediadora da construção que a criança se permite fazer. Nessa condição ela apenas questiona algumas ações da criança levando a explorar ao máximo suas potencialidades, minimizando assim suas limitações

---

<sup>36</sup> Licenciada em Educação Física – UFU e Pedagogia – UFOP - com Pós Graduação em Educação e Reeducação Psicomotora – UFU – e Psicopedagogia – Centro Universitário Barão de Mauá e Mestrado em Educação – UFU.



motoras, cognitivas e até afetiva, já que nesse momento a criança deve ser estimulada a considerar apenas suas possibilidades, pois não existe a obrigatoriedade de construir algo na perspectiva de uma lógica pré-estipulada.

Cada objeto deve assumir para a criança o papel de coadjuvante de sua aprendizagem de forma dinâmica, interativa e lúdica. Essa proposta permite ao educando com deficiência se ausentar de suas impossibilidades, já que seu foco é construir um projeto a partir das suas habilidades que faça sentido para ele, no intuito de valorizar suas capacidades, contribuindo assim para a elevação de sua autoestima, já que a criança/aluno não tem obrigatoriedade de dar qualquer resposta pré-estabelecida ou delineada pelo professor. Assim tudo o que o educando constrói tem valor educativo de aprendizagem, pois surgiu de seu esforço sendo ele, o autor desse processo.

Nesse contexto de aprendizagem cada criança é motivada a explorar todo seu potencial corporal, cognitivo, afetivo, artístico e criativo. A música funciona muitas vezes como um elemento de orientação, quais partes do corpo podem ser mais exploradas, assim a criança não se sente constrangida por não conseguir realizar algum movimento, pois o foco é construir algo que faça sentido para ela com o qual ela possa brincar e interagir sem cobranças. Se necessário à professora fará intervenções no sentido de levar a criança a descobrir e explorar outras possibilidades que ela ainda não percebeu que seja capaz.

Nesse processo de aprendizagem, qualquer objeto pode ser transformado, modificado e reutilizado de acordo com os interesses da criança ou de seus pares. Existe um desafio intrínseco e perene nesse tipo de atividade a fim de promover na criança descobertas de novas formas de criar, relacionar e comunicar-se tanto com seus colegas como com as suas próprias possibilidades.

A comunicação, aqui estabelecida pode ser verbal, corporal, ou puramente afetiva, já que o mais importante é levar cada criança, a se superar. Por se tratar de uma atividade pautada numa perspectiva da psicomotricidade relacional o mais importante é propiciar ao educando oportunidades de interação com o mundo externo, a partir de ações de pro atividade interna. Isto certamente coopera para que as crianças com deficiências encontrem em si mesmas possibilidades de superação, haja vista que estimular atividades corporais podem auxiliar os alunos a vencer os desafios da leitura e da escrita. Como afirma Magero e Moussa (2011), a psicomotricidade interessa ao indivíduo como um todo, auxiliando a amenizar qualquer problema que possa se apresentar.

Este trabalho foi desenvolvido a partir da ideia de sessão psicomotora descrita por Negrine (1995) numa perspectiva relacional. Sendo assim para cada sessão a professora ou mediador deverá





escolher com antecedência os recursos didáticos (matérias) que serão usados para aquele momento (sessão). Nessa perspectiva a sessão se constrói em três momentos:

- 1) O ritual de entrada: é quando as crianças são recebidas pela professora, a qual promove o acolhimento, estabelecendo com os alunos uma comunicação inicial, nesse momento eles podem estar sentados em círculo ou em pé. Desde o primeiro momento da sessão as crianças seguem uma rotina para o atendimento, partindo de acordos/normas estabelecidos com elas. Destacam-se alguns destes acordos: as atividades sempre serão realizadas descalças (sem sapatos) ou apenas com meias; a comunicação verbal deve ser evitada pelas crianças, a fim de estimular a comunicação pelo corpo e suas possibilidades; o respeito ao outro as suas limitações e diferenças devem estar presentes em todas as ações, o cuidado (zelo) com material deve ter lugar especial na vida das crianças; após cada sessão cada criança deve cooperar com o recolhimento dos recursos usados ajudando a guarda-los nos seus respectivos lugares. Os acordos serão lembrados sempre que necessário, para melhor aproveitamento do trabalho. No momento da acolhida oportuniza-se também que as crianças possam explicitar suas expectativas para esse novo momento.
- 2) A sessão propriamente dita: É o momento no qual são colocados à disposição dos alunos o espaço e materiais preparados, oportunizando a eles interagir para que possam exteriorizar, exercitar, jogar, em fim brincar seja de forma individual ou em grupo. Nesses momentos a professora pode interagir com o grupo por meio de algumas orientações sobre o material, disponibilizado. Já que algumas deficiências pode limitar de forma significativa a ação espontânea da criança e, nesse caso precisará da ajuda de um mediador. Durante o desenvolvimento da sessão a criança passa por algumas etapas. Sendo a primeira delas o de reconhecimento do material, sendo que cada criança reage de forma diferenciada quando entra em contato com o objeto. Para isso a professora deverá permanecer bem atenta para mediar caso haja crianças no grupo que não consigam iniciar ações de interação com o objeto ou com o colega espontaneamente. Em alguns casos crianças em virtude de suas limitações podem desejar ser conduzidas em suas ações, se isso ocorre cabe ao mediador (professora) ajudá-la a encontrar possibilidades de iniciar um projeto dentro de suas potencialidades. Nesse sentido, pode fazer perguntas sobre o objeto, brinquedo ou outro material que esteja diante da criança ajudando-a encontrar por ela mesma uma possibilidade de agir sobre o objeto a fim de conseguir realizar algo. Deve se estar atento também para que nenhuma criança monopolize determinados objetos. Para realizar uma sessão pode se usar qualquer objeto, desde material esportivo, brinquedos, jornal, sucata, e até o colega pode se tornar num elemento importante para construção de um projeto. Nesse tipo de atividade é importante que a criança explore todas as



suas potencialidades. A fim de ganhar confiança, e se sentir motivada a continuar a aprender, criar e desenvolver. Durante uma sessão tudo que a criança faz tem grande valor, pois se torna uma potente forma de comunicação. E às vezes até o ato de se recusar a fazer pode ser identificado como uma maneira de comunicar alguma angústia. Assim as ações da criança não deve ser vista apenas como rebeldia ou desinteresse, mas sim como a forma que esta encontrou para comunicar-se, e exteriorizando sentimentos que muitas vezes não consegue verbalizar.

- 3) O ritual de saída – é um momento significativo para o aluno e para a professora, pois é nesse espaço de tempo que se oportuniza aos alunos comentar e explicar sobre seus jogos, exercícios e construções. Cada criança tem a oportunidade de socializar os objetivos de seus projetos ali desenvolvidos, bem como falar de suas conquistas e dificuldades, apresentando então sua criação a partir do material disponibilizado. Ao final, o professor pode dar avisos em geral e recordar as normas/ acordos.

No trabalho desenvolvido na escola em estudo ao final de cada aula/sessão os alunos são estimulados a registrar com desenhos, geralmente, o que vivenciou. É motivado a destacar os pontos mais importantes para eles nas atividades que realizou. Dessa forma as crianças vão ao longo do ano construindo sua historia e registrando seus avanços. O registro torna se parte importante para a criança, pois ela nesse momento se percebe autora de seus projetos, um aspecto relevante a destacar sobre o registro é que este passa a ser tão prazeroso para a criança quanto à própria vivencia corporal por ela experimentada durante o jogo ou brinquedo.

A seguir serão apresentados alguns recortes fotográficos para ilustrar momentos das sessões de psicomotricidade desenvolvidas pela professora e os alunos no período citado.



Sessão desenvolvida usando como recursos latas, arcos e sacos de plástico.



**Reconhecimento do material**



**Criando possibilidades de um jogo**



**Momento do registro.**

Os adolescentes que aparecem na imagem são P. G. O. C. S<sup>37</sup>. Nascido em 16/05/2003, cursou em 2015 o 5º ano do ensino fundamental é PC Hemiparético á esquerda, apresenta como queixa dificuldade de aprendizagem, concentração, apresenta encurtamento de membro inferior

37 O nome das crianças foi abreviado por medidas de segurança, as imagens são veiculadas com autorização do responsável.



esquerdo e as vezes baba, PG é uma criança comunicativa, alegre, participativa. Às vezes reclama quando vai fazer alguma atividade, nem sempre admite quando está errado. Interage bem com os colegas. É atendido no AEE desde 2009. Demonstra interesse por atividades competitivas. Apresenta boa coordenação motora global. Em relação à coordenação motora fina, óculo manual e pedal encontra dificuldades associadas a sua deficiência de membros. Participa e gosta muito de atividades com bolas e outras que exigem movimento, consegue interagir com os colegas nos jogos, mas apresenta dificuldades em perder, isto pode ser atribuída a uma baixa autoestima e a dificuldade de auto aceitação.

A outra criança é P. G.F. S. nascida em 14/10/2003 cursou em 2015 o 5º ano do ensino fundamental. Em agosto de 2008 sofreu um acidente de moto ficou 13 dias em coma, como sequela a criança apresenta paralisia no lado direito do cérebro acarretando um comprometimento de marcha e garra do lado esquerdo e encurtamento de membro.

Observa-se certa dificuldade de concentração e pequeno déficit de atenção. Segundo recomendação dos profissionais da saúde que acompanham a P.G., existe uma necessidade de uso contínuo de goteira e alargador. Devido ao encurtamento do membro inferior a criança tem comprometimento de marcha, equilíbrio e coordenação de alguns movimentos. Corre com dificuldades e às vezes não consegue desenvolver a atividade proposta. Apresenta boa interação social, é bastante afetiva e companheira. A criança tem acompanhamento em outra instituição (AACC).

Fazendo eco às ideias de Negrine (1995) Yunes (2014) afirma que a Psicomotricidade Relacional tem como premissa o brincar, o lúdico, o movimento, a expressão corporal, artística, musical e verbal, estas são linguagens pelas quais as crianças expressam e se comunicam, entre si, com seus pares, com os adultos, enfim com o mundo, de acordo com a autora é por meio da expressão corporal, do brincar livre, do jogo simbólico com ou sem objetos que a criança estabelece uma ponte entre o real e o imaginário. É pautado nessa premissa que este trabalho foi construído em sua essência.

#### Considerações finais

A ideia de socializar o trabalho desenvolvido com as crianças com deficiência da dessa escola é no intuito de contribuir para que outros professores que trabalham com crianças com deficiência possam também ser despertados a explorar o potencial que cada criança traz dentro de



si, propiciando assim uma aprendizagem mais significativa, por meio de vivências corporais, atividades lúdicas e Jogos simbólicos, dando ao aluno com deficiência a oportunidade de ser ele mesmo autor de seu processo de construção de novos saberes.

Espera-se que este relato possa contribuir de alguma forma para que atividades desenvolvidas por meio da Psicomotricidade Relacional nas instituições escolares deixem de ser práticas isoladas de alguns, e possa se tornar num prática vivenciada por varias crianças na intencionalidade de ver potencializadas suas habilidades como a criatividade, a espontaneidade, a capacidade de superação a fim de promover o seu crescimento em todas as suas dimensões, biopsicossocial, afetivo e cognitivo, de forma a torná-la mais autônoma, com uma compreensão maior de si mesma e de suas possibilidades de ação enquanto sujeito de sua própria historia, que lhe permita reescrever quantas vezes for necessário uma nova forma de aprender e de superar limites, explorando novos caminhos que propicie a criança com deficiência a oportunidade de se transformar à medida que interage com o mundo ao seu entorno.

Que enquanto ser humano possa se descobrir na sua totalidade, sendo capaz de compreender, interagir, agir e reagir frente as suas necessidades por meio do movimento e das possibilidades que este lhe confere para expressa emoções, sentimentos e até conflitos oriundos de suas limitações. Que tudo isso tenha como finalidade maior possibilitar que essa criança se veja tal como ela é, permeada de potencialidades, deixando assim de se conceber pelo espectro da incapacidade e limitação concedendo a ela novas oportunidades, enquanto brinca, joga e se relaciona com os seus pares de construir pontes que viabilizem novas formas de aprender, onde o que consegue fazer tem maior valor do que a deficiência e ou qualquer outro fator limitante no processo de aprender.

## REFERENCIAS

CABRAL, S.V. Psicomotricidade relacional prática clínica e escola. Rio de Janeiro: Revinter, 2001.

FONSECA, Vítor da. **Psicomotricidade**: psicologia e pedagogia. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

MAGERO, C. M. C.; MOUSSA I. G. C. - **A Psicomotricidade no processo de aprendizagem de portadores de necessidades educativas especiais** – disponível <http://edespecial-neuropsicopedagogia.blogspot.com.br/2011/07/psicomotricidade-no-processo-de.html> - acesso em [22/jul/2016](http://edespecial-neuropsicopedagogia.blogspot.com.br/2011/07/psicomotricidade-no-processo-de.html).



NEGRINE, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil** – Psicomotricidade: alternativas pedagógicas. Porto Alegre: Ed. Prodil.

\_\_\_\_\_, **A Concepção do Jogo em Vigotsky**: uma perspectiva psicopedagógica - Movimento - Ano 2 - N. 2 - Junho/95- disponível em <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2183/901> - acesso em 30/jul/2016.

YUNES, M. A. M., BERSH, A. A.; PISKE, E. L.. Psicomotricidade Relacional com Crianças e Adolescentes da periferia do Município de Rio Grande/Rs. In: II SIMPÓSIO LUSO-BRASILEIRO DE ESTUDOS DA CRIANÇA: DESAFIOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS, 2014, Porto Alegre. Disponível em <http://docplayer.com.br/5940906-Psicomotricidade-relacional-com-criancas-e-adolescentes-da-periferia-do-municipio-de-rio-grande-rs.html> - acesso 29/jul/2016

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.



## FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: POLÍTICAS PÚBLICAS E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

**Viviane Prado Buiatti**

vivibuiatti@hotmail.com

IPSI/UFU

**Fernanda Duarte Araújo Silva**

FACIP/UFU/GEPI

[fernandaduarte@pontal.ufu.br](mailto:fernandaduarte@pontal.ufu.br)

**Vilma Aparecida Souza**

FACIP/UFU/GEPI

[vilmasouza@gmail.com](mailto:vilmasouza@gmail.com)

### Resumo:

Este texto discorre sobre a formação docente, políticas de formação continuada propostas nos documentos legais para o público da educação especial, suas contribuições para educação inclusiva. Discute também o cotidiano escolar, sua estruturação e reorganização para atender as diferenças humanas. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) surge no Decreto de 2008, demarca a população da educação especial, sendo pessoas com deficiência transtornos globais do desenvolvimento, superdotação/ altas habilidades e enfatiza a questão da formação profissional para atender as necessidades destas pessoas no ensino regular. Este atendimento visa contribuir para a inclusão de todos na escola comum e auxiliar a equipe para efetivação e promoção da acessibilidade. Neste estudo, o AEE será abordado bem como as demais legislações que se referem à formação de professores e os programas oferecidos pelo Ministério da Educação para formação continuada. Assim, esta pesquisa trata de uma revisão bibliográfica e análise documental das políticas públicas vigentes. Acreditamos que a formação é necessária, com o objetivo de expandir o desenvolvimento profissional, pessoal dos educadores, no qual estruturas são transformadas, repensadas, no sentido de modificar situações cotidianas, tendo como base concepções teóricas, demandas atuais, como a inclusão da população do AEE na escola, enfim, as circunstâncias reais do contexto escolar.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado, formação docente, educação inclusiva





## Introdução

O AEE tem como pressuposto o trabalho com as diferenças humanas, ponderando as especificidades que envolvem as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação ou altas habilidades, e, assim, é primordial a formação adequada e o conhecimento sobre a organização do ensino e do currículo de maneira a atender às diferentes necessidades. Considerando que o professor é o profissional que atua diretamente com o ensino e a aprendizagem, ele deverá “favorecer o estabelecimento de interações sociais visando ao aprendizado desses sujeitos, para que as ações já desencadeadas em favor da inclusão e as metas estabelecidas pelas políticas educacionais alcancem êxito desejado” (OLIVEIRA, 2008, p. 168).

O decreto do AEE nº 7.611/2011 ampliou a discussão sobre a formação dos educadores em relação ao decreto anterior, nº 6.571/2008. No primeiro decreto, constava, de maneira direta, a formação continuada de professores para o AEE, bem como de gestores, educadores e demais profissionais para a educação inclusiva. Já o último decreto explicita de forma detalhada este ponto, como podemos averiguar:

§ 2º O apoio técnico e financeiro de que trata o **caput** contemplará as seguintes ações:

III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão;

IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais (BRASIL, 2011, p. 1).

Dessa forma, o decreto assinala a formação para o atendimento das diversas linguagens, no caso específico, para as pessoas surdas ou cegas, bem como demarca a qualificação de toda a equipe da escola para a educação inclusiva do público do AEE. Assinala a formação com o intuito de promover a aprendizagem, participação dos estudantes em todas as atividades e na inclusão social, que abrange os vínculos interpessoais destes discentes com colegas, educadores e demais



funcionários da escola. Neste sentido, a formação declarada no decreto, como podemos averiguar, preocupa-se tanto com os profissionais que atuam no AEE quanto aqueles que estão na gestão, no ensino regular e os demais profissionais da escola. Esclarece ainda que a formação é necessária para que todos possam acompanhar e possibilitar o desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Na legislação nacional, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº. 9.394 que define, no art. 13, inciso V, que cabe aos professores "(...) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar, integralmente, dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional" e também descreve a formação continuada no art. 63 desta lei, no inciso III, determinando que as instituições formativas deverão propiciar programas de formação continuada para os profissionais de educação nos diversos níveis. No art. 67, inciso II, declara que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico para esse fim (BRASIL, 1996, p. 4).

Como reza a Lei, as instituições de ensino deverão se organizar para agenciar a formação e qualificação dos educadores, no horário de trabalhos destes e, assim, deve constar no PPP da escola, para que esse espaço seja garantido e se configure como parte das atribuições dos professores e, desta forma, não se caracterize em uma sobrecarga do exercício profissional, tendo que ser desenvolvida fora de seu horário de trabalho.

### **Formação de professores para a educação inclusiva**

A formação continuada precisa estar inserida na rotina dos educadores. Alguns autores assinalam que a formação do professor pressupõe a reflexão sobre sua própria prática, estas concepções criticam a formação de professores voltada para o treinamento e desenvolvimento de competências, caracterizando-se num profissional tecnólogo, como aquele que

faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado a um saber prático (VEIGA, 2002, p. 73).



Zeichner (1993) compreende o professor como um pesquisador e utiliza a pesquisa-ação nas suas propostas de formação de professores. Os educadores pesquisam em conjunto com os acadêmicos, planejando, agindo, observando e refletindo. Publicam os trabalhos e desenvolvem pesquisas. Facci (2004) pondera que os pressupostos de Zeichner também reduzem as experiências dos professores, desconectadas da realidade social, pois, segundo a autora, não basta apenas "dar vozes" a estes profissionais, mas, sim, propiciar a reflexão da sua condição de professor no âmbito político e social e os reflexos de suas ações como imposição do capital.

Serrão (2002) ressalta que o trabalho do professor se insere no campo institucional e político, e, neste contexto, a formação não pode se reduzir a uma atividade reflexiva e crítica das práticas individuais, pois existe uma trama social real e complexa. Pimenta (2005) adverte que a docência envolve a prática e também as teorias da educação, ou seja, a teoria é fundamental na formação dos professores para o suporte, a crítica, a compreensão dos aspectos sócio-históricos, políticos e organizacionais que habitam o campo educacional. A consciência destes fatores requer o estudo destas questões, o debate coletivo, como retrata Facci (2004, p. 65) espera "que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática". O que nos faz pensar que a reflexão pode ser, muitas vezes, um ato individual, inerente ao ser humano, mas, ao mesmo tempo, é sempre coletiva porque é delineada pelo contexto social e histórico em que o sujeito se insere.

Compactuamos com as críticas às concepções de professor prático-reflexivo, nas quais o profissional se isola de todo o grupo e desconsidera as condições sócio-históricas que envolvem a profissão docente. A nosso ver, a docência se estabelece num ambiente de várias e intensas interações que determinam e limitam a atuação do professor. Cicillini (2002, p.48) acentua que o professor "produz formas de trabalho mediante as relações estabelecidas na instituição em que atua. Daí torna-se necessário verificar os tipos e formas de interação que o professor estabelece". A prática deste profissional é entendida aqui no campo das relações, sendo importante evidenciar como reorganiza seus saberes de acordo com as situações e o contexto em que se encontra.

Nessa perspectiva, acreditamos que a prática reflexiva pressupõe todo o campo da atividade docente, como contexto social, político, histórico e organizacional em que se encontram. A reflexão é pautada na coletividade e na transformação que este coletivo pode alcançar, como descreve Pimenta (2005, p. 27), a "capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da



comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos”. O profissional da educação reflete sobre a sua prática, realizando uma interlocução com o contexto na qual ela ocorre.

Andrade (2005, 2008) enfatiza que a formação continuada carece estar além da concepção da reflexão das práticas, é preciso proporcionar momentos de reflexão para a construção de conhecimentos teóricos capazes de vincular e significar as experiências do cotidiano da docência. Torna-se necessário expandir o desenvolvimento profissional e pessoal, no qual estruturas são transformadas, repensadas, no sentido de modificar as situações cotidianas, tendo como base as concepções teóricas, as demandas atuais, como a inclusão da população do AEE na escola, enfim, as circunstâncias reais do contexto escolar.

Nessa direção, os professores compõem um grupo social e suas ações e práticas se relacionam diretamente com sua capacidade de integrar todos os saberes. A atividade docente e suas experiências, quando compartilhadas e refletidas no grupo, na formação continuada, podem promover a construção de novas práticas, possibilitando uma releitura do contexto, a interlocução entre os profissionais da escola, o trabalho em conjunto, reflexões sobre o campo teórico e o surgimento de outras maneiras de organização institucional.

A formação continuada de professores em serviço sugere que o seu cotidiano seja reconhecido como espaço central para a reflexão, para a alteração da rotina que, não raro, está cristalizada, sendo importante que o responsável pela formação conheça este espaço e a realidade deste grupo. Essa formação pressupõe que “os conhecimentos são reconstruídos e confrontados entre si, no cotidiano, pois os seres humanos são influenciados e modificados por outros e, por sua vez, atuam sobre terceiros” (PRADA, 1997, p. 121).

Acreditamos que a formação dos professores numa perspectiva de mera transmissão de conteúdos gera uma postura acrítica, que, além de ser repassada aos estudantes, se distancia das reais necessidades dos profissionais. Neste modelo, não há imersão no contexto escolar e de igual modo é deficitário o compromisso político com as transformações da educação. Reconhecemos que a formação docente precisa priorizar a comunicação e a participação ativa desses atores, que, no grupo, poderão relatar as suas experiências, refletindo sobre as suas ações individual e coletivamente e confrontar seus saberes com os sistematizados universalmente, transformando as relações cotidianas e podendo construir novos conhecimentos e novos fazeres.



Com relação ao atendimento da população do AEE, a formação continuada de professores é legitimada nos documentos oficiais, como já destacamos no decreto e na LDB. A nosso ver, os professores constituem-se no recurso mais importante para a inclusão, porque trabalham com a formação, com o desenvolvimento e aprendizado e estão diretamente em contato com as diferentes possibilidades e limitações do ser humano e suas condições para o aprendizado. “Assim, o reconhecimento do valor e do poder que residem no corpo docente deve estar no centro de qualquer projeto cujas ações estejam voltadas para o desenvolvimento de escolas inclusivas”(FERREIRA,2006, p. 230).

Esse profissional possui uma nova demanda, sendo preciso que haja uma abertura para receber, reconhecer as diferenças e o interesse em inovar/renovar suas práticas. Este processo requer a formação para o conhecimento de características individuais e diversas no que diz respeito a habilidades, necessidades, diferentes formas de aprender e realizar as tarefas, com a finalidade de considerar estas informações para o planejamento de suas aulas. Como ressalta Ferreira (2006, p. 231),

Quanto mais a professora conhece seu (suas) aluno (as) (interesses, habilidades, necessidades, história de vida etc.) e incorpora este conhecimento no planejamento de estratégias de ensino a serem adotadas para ensinar o conteúdo curricular, maiores serão as chances de promover a participação de cada aluno (a) na atividade de sala de aula, a inclusão e o sucesso escolar de todos.

Com relação às práticas pedagógicas, muitas vezes, encontramos resistências, porque é muito difícil inovar, romper com aquilo que já está instituído e o que permeou por muito tempo as concepções e práticas dos profissionais da educação. A inclusão adentra as portas da escola, da sala de aula e vêm, juntamente com o seu alunado, no caso das pessoas com deficiência, questionar todo o aparato montado e estruturado pela instituição educacional, o que significa, de certa forma, protestar contra a remota atitude de agrupar os alunos em dois tipos: “normais” e “deficientes”. Para o primeiro grupo, uma educação na lógica curricular e, para o segundo, o mesmo currículo, mas com algumas condições diferenciadas e, por vezes ,um ensino deficitário. Desta forma, nessa concepção, acredita-se que a sala homogênea é o melhor caminho para a aprendizagem. Rodrigues (2006, p. 316) contesta esta postura e argumenta que



Assim, a qualidade na educação encontra-se mais facilmente ligada a classes heterogêneas do que a classes homogêneas, na medida em que estas, por suas maiores diferenças aparentes, são mais isomorfas com as situações sociais complexas. Se a educação de qualidade é a que melhor prepara para lidar com as situações sociais ecologicamente válidas, então é a educação inclusiva que melhor permite que o aluno tenha acesso a esse patrimônio de experiência.

A formação de professores tem como grande desafio romper com essa concepção e fazer movimentar o grupo para outra vertente, na compreensão do que é ser diferente e do quanto as diferenças são determinadas socialmente, num âmbito de uma construção que é histórica e culturalmente delineada. A tarefa dos professores formadores envolve sensibilizar estes profissionais para o entendimento de que “classificar alguém como diferente parte do princípio de que o classificador considera existir outra categoria que é a de normal, na que ele naturalmente se insere” (RODRIGUES, 2006, p. 305). Ser diferente não é atributo negativo, é entender que a diferença é característica humana, inerente ao ser e não é somente para alguns. E, “se não proporcionarmos abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, acabaremos criando desigualdade para muitos alunos” (RODRIGUES, 2006, p. 306).

O professor não é individualmente responsável pelas dificuldades da inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no sistema educacional de ensino, não existem "culpados" isolados, há um coletivo que envolve questões como a instituição escolar, as lutas sociais, a ideologização, a patologização e os ideais da sociedade capitalista.

Assim, a intervenção com professores na formação continuada volta-se para a construção de um espaço para refletir sobre suas práticas, buscando, na relação com seus pares, uma possibilidade de tornar mais efetiva e menos angustiante a sua atuação profissional.

### **Programas de formação continuada de professores**

Nesse contexto, o Ministério da Educação tem realizado algumas propostas de formação de professores no âmbito da educação inclusiva. A seguir, destacamos alguns destes programas:



### **a) Programa Educação inclusiva: direito à diversidade**

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em conjunto com a Secretaria de Educação Especial (SEESP), elaborou, no ano de 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que se refere à ação de formação docente e organização para atendimento educacional especializado. Este é um programa de formação continuada para gestores e educadores, que objetiva a formação de profissionais para atuar na inclusão nas classes comuns que atendem os alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Como ações, o MEC realiza seminários para a formação dos coordenadores municipais e estaduais, presta o apoio técnico e financeiro, orienta a organização da formação de gestores e educadores dos municípios-pólo e de abrangência e disponibiliza materiais pedagógicos para a formação nas regiões. Para acessar, as Secretarias de educação dos municípios-polos apresentam a demanda por meio do PAR e plano de trabalho por meio do SIMEC. Os municípios de abrangência participam da formação propiciada pelos municípios-polos. No site do MEC, há um documento orientador para o preenchimento do PAR e também a relação de municípios-polos e de abrangência por região (região centro-oeste, nordeste, norte, sul e sudeste).

O referido programa tem como meta “formar e acompanhar os docentes dos municípios pólo para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas nas salas de aula” (BRASIL, 2008, p.1). Essa formação é realizada em seminários nacionais com a participação de representantes dos municípios polo, sob a coordenação do MEC e da SECADI, realizados em Brasília no período de uma semana. Com os mesmos objetivos, numa ação multiplicadora, cada município polo deve organizar cursos regionais com os representantes dos municípios de sua área de abrangência, onde são trabalhados diversos eixos temáticos que envolvem, dentre outros, as políticas e os parâmetros da educação inclusiva, subdivida em categorias de deficiência (surdez, cegueira, altas habilidades, autismo etc.), e a proposta dos atendimentos educacionais especializados.

### **b) Programa de formação continuada de professores em educação especial- modalidade à distância**

Este programa tem como objetivo apoiar os sistemas de ensino na formação continuada de professores, com a oferta de cursos na modalidade à distância pelas instituições públicas de educação superior, por meio da Universidade Aberta do Brasil - UAB. Em 2007, na primeira edição do Programa, credenciou 14 Instituições de Educação Superior, ofertando 16 cursos de



aperfeiçoamento e 2 de especialização, totalizando 8,5 mil vagas para professores em exercício na rede pública de ensino. Em 2008, foram abertas 8 mil vagas em cursos de aperfeiçoamento, em 2009 o Programa disponibilizou 11 mil vagas na Plataforma Freire, ofertadas em 3 cursos de especialização e 6 cursos de aperfeiçoamento. Em 2010, o Programa pôs à disposição 24 mil vagas para professores do AEE e de classes comuns do ensino regular, com a oferta de 12 cursos de aperfeiçoamento e em 2011 foram oportunizadas 9 mil vagas em 9 cursos de aperfeiçoamento.

#### **c) Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial -RENAFOR – modalidade presencial**

Objetiva a oferta de cursos de formação continuada em educação especial, na modalidade presencial. No ano de 2010, em parceria com a Secretaria de Educação Básica, realizou-se chamada pública que credenciou novas Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), totalizando quatorze IPES, que integram esta rede de formação. Em 2011, o Programa disponibilizou 4.596 vagas, com oferta de 24 cursos de aperfeiçoamento.

#### **d) Programa de Apoio à Educação Especial - PROESP**

Desenvolvido em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por objetivo apoiar projetos de pesquisa e de formação na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da pós graduação *stricto sensu*. O Programa é voltado à produção e avaliação de referenciais, metodologias e recursos de acessibilidade na educação e demais processos pedagógicos e formativos que envolvem o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No período de 2003 a 2009, foram apoiados 48 projetos, contemplando um investimento de R\$ 13.214.120,84, em 35 instituições de educação superior, públicas e privadas.

Neste sentido, os programas têm conseguido abarcar inúmeros profissionais por todo país, podendo suprir as demandas e necessidades dos educadores, haja vista que segundo algumas





pesquisas (BUENO, MARTINS, 2008; SILVA 2009; GATTI, 2009) a formação inicial pouco tem trabalhado a questão da educação inclusiva e educação especial.

### **Considerações finais...**

A teoria, aliada à reflexão das práticas cotidianas, auxilia o grupo de professores em formação na atuação, construção de estratégias, de projetos que atendam às necessidades das demandas da inclusão. Com relação aos estudantes do AEE, outros aspectos devem se incorporados na compreensão das possibilidades de aprendizagem, como as diversas maneiras de aprender no tocante às especificidades dos sujeitos e os conceitos inerentes às políticas de inclusão.

A formação continuada pode ser realizada no lócus de trabalho do professor, ou seja, na escola e também ocorrer em outros ambientes, com profissionais de outras instituições, outras cidades e regiões. A troca de experiências, o conhecimento e contato com outras realidades possibilitam a socialização, ampliam as estratégias e recursos para ajustar às diferentes realidades e contribuir no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores. As duas modalidades, a formação continuada na instituição, bem como a que acontece fora dela, são complementares, ambas contribuem para o movimento e desencadeiam ações no sentido de reconfigurar o espaço escolar e as metodologias utilizadas.

Compreendemos que promover esse espaço de escuta se constitui também num momento em que o professor possa se responsabilizar por seus fazeres, resgatando seu papel e compromisso com sua prática. A reflexão crítica diante das narrativas pode dar significado à comunicação dos professores, incentivar a continuidade da verbalização e o movimento em torno de apropriação de sua subjetividade para mudanças em sua prática. É necessário auxiliar a descoberta de potencialidades do grupo, conduzindo os professores à aquisição ou ao fortalecimento de autonomia em seu trabalho, despertando ainda sua criatividade e estimulando seu desenvolvimento profissional.



## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de Setembro de 2008 que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 7.611** de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011.

ANDRADE, S. G. **Ação docente, formação continuada e inclusão escolar**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005

ANDRADE, S. G. Inclusão e formação Continuada de professores: relações e contrapontos. **Poésis**, Tubarão, n.1, v. 1, p 86-100, jan/abr, 2008.

BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L; SANTOS, R. A dos. (Orgs.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira &Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

CICILLINI, G. A.. Conhecimento científico e conhecimento escolar: aproximações e distanciamentos. In: CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, S. V. (Orgs.). **Educação Escolar**: políticas, saberes e práticas pedagógicas. Uberlândia: EDUFU, 2002.

FACCI, M. G. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e ad psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

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

GATTI, B. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.



PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, D. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação - Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

SERRÃO, M. I. B. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite deverão. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo, Cortez, 2002.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? In: VEIGA, I. P. A; AMARAL, A. L. (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates.** Campinas, SP: Papyrus, 2002.



## ELABORAÇÃO E ORGANIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA E TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO

Olívia Tannús Gonçalves

Priscila Moreira Corrêa

Escola de Educação Básica – UFU

oliviatannus@gmail.com

prilacorrea@hotmail.com

**Resumo:** Um dos grandes desafios da educação inclusiva consiste em garantir o acesso pleno a educação a todos os alunos, permitindo-lhes usufruir integralmente o processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas necessidades particulares. O Atendimento Educacional Especializado auxilia esse acesso, contando com programas de enriquecimento curricular; ensino de linguagens e tecnologia assistiva, dentre outros. A tecnologia assistiva é uma área de conhecimento composta por recursos, serviços, estratégias e práticas utilizadas para oferecer autonomia e maior qualidade de vida àqueles afetados por perdas funcionais. O presente trabalho teve como objetivo elaborar e organizar recursos pedagógicos para os alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, baseando-se no fluxograma elaborado para o desenvolvimento de tecnologia assistiva na escola. Os recursos elaborados foram um quadro de rotina, jogo da memória, tiposcópio e alfabeto móvel. Os resultados obtidos mostram que os recursos pedagógicos elaborados dão condições aos alunos com deficiência de participarem de modo mais autônomo e competente das atividades.

### 1. INTRODUÇÃO

O movimento mundial pela educação inclusiva emergiu em meados dos anos 80 e início dos 90, a partir de ações nos âmbitos político, social, cultural e pedagógico, suscitadas em defesa do direito de todos os alunos estudarem juntos, sem discriminação. (SÁNCHEZ, 2005; SASSAKI, 2005; BRASIL, 2008). A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos; é um paradigma educacional, que assevera que nenhuma pessoa pode ser segregada em função de deficiência, dificuldade de aprendizagem, de seu gênero ou por pertencer a uma minoria étnica. (SÁNCHEZ, 2005; BRASIL, 2008). A educação inclusiva, portanto, defende que a igualdade e a diferença são palavras indissociáveis. (BRASIL, 2008).



A educação inclusiva deve ser entendida como uma proposta que almeja inovar práticas e modificar valores e atitudes intrínsecos à escola pública tradicional. Esta modificação traduz-se no desenvolvimento de valores educacionais e metodologias de ensino que possibilitem todos os alunos aprender conjuntamente, sem serem separados e classificados por sexo, nível socioeconômico, deficiência, etnia entre outros, respeitando suas singularidades, capacidades e necessidades. (RODRIGUES, 2008).

Pode-se considerar que a educação inclusiva abarca todos os alunos que frequentam a escola, de forma a permitir que a escola seja “para cada um” (no sentido de responder eficazmente às necessidades de cada aluno), mas também “para todos” (no sentido de não rejeitar o acolhimento a qualquer aluno) (RODRIGUES, 2008).

No panorama da educação inclusiva, a educação especial passa a compor o projeto pedagógico da escola regular, oferecendo atendimento aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A educação especial trabalha de modo articulado e cooperativo com o ensino comum, conduzindo ações para acolher e atender às especificidades desses alunos no âmbito educacional, bem como orientando outros profissionais presentes na instituição escolar para o atendimento e manejo desses alunos, por exemplo, a partir da estruturação de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas. (BRASIL, 2008). Nesse sentido, portanto, a educação especial está imersa em todos os níveis, executando o atendimento educacional especializado, elaborando e fornecendo os recursos e serviços e orientando quanto ao seu uso no processo de ensino e aprendizagem nas classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008).

O atendimento educacional especializado (AEE) visa identificar, elaborar e organizar instrumentos e recursos pedagógicos e de acessibilidade que permitam aos alunos usufruir integralmente o processo de ensino e aprendizagem, respeitando suas necessidades particulares. (BRASIL, 2008). O AEE atua como um complemento e/ou suplemento à formação dos estudantes, destinando-se à obtenção de autonomia e independência dentro e fora do contexto escolar. Sendo assim, as ações realizadas no atendimento educacional especializado distinguem-se daquelas executadas na sala de aula comum. (BRASIL, 2008).

A realização do atendimento educacional especializado se dá na sala de recursos multifuncional, espaço cuja função consiste na execução deste de atendimento; para isso, a sala de recursos multifuncional é composta por mobiliários, materiais didáticos, recursos



pedagógicos e de acessibilidade, equipamentos específicos e profissionais formados e capacitados para realizar esse tipo de atendimento. (BRASIL, 2008; BERSCH, 2009).

De acordo com Bersch (2009), a presença de um profissional qualificado na escola facilita o reconhecimento da realidade escolar e dos obstáculos que se apresentam aos alunos com deficiência, colaborando, assim, para uma identificação mais eficaz das demandas de apoio dos estudantes, que serão traduzidas em intervenções e construção de recursos por esse profissional.

No conjunto de atividades disponíveis no atendimento educacional especializado constam: programas de enriquecimento curricular; ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva, esta última tema do presente trabalho, dentre outros.

Para que o direito ao acesso à educação para as pessoas com deficiência se efetive com o acolhimento de suas necessidades específicas, assegurando oportunidades e possibilidades de aprendizado igualitárias, faz-se imperativo o conhecimento e a utilização da tecnologia assistiva no ambiente educacional. (BERSCH, 2009). A tecnologia assistiva pode melhorar e aperfeiçoar a participação de pessoas com deficiência em contextos sociais, familiar, educacional e ocupacional, atuando, assim, no desenvolvimento de autonomia e qualidade de vida àqueles que necessitam. (ANSON, 2005; ROCHA, 2013).

A definição do termo tecnologia assistiva é múltipla e abrangente, compreendendo conhecimentos científicos de áreas distintas para abarcar a complexidade das necessidades apresentadas pelas pessoas com deficiência. (WISE, 2012 apud ROCHA, 2013). No entanto, em meio às conceituações existentes, concorda-se que a tecnologia assistiva constitui uma área de conhecimento composta por recursos, serviços, estratégias e práticas que são elaboradas e empregadas almejando fornecer maior qualidade de vida àqueles que sofreram perdas funcionais decorrentes de deficiências ou resultantes do processo de envelhecimento. (PELOSI, 2009; BERSCH, 2009; ROCHA, 2013).

No que concerne à legislação brasileira, a expressão Ajudas Técnicas surge como sinônimo de tecnologia assistiva. Descrito no artigo VII do decreto 5.296 de 20 de dezembro de 2004, que regulamentou a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência, o termo Ajudas Técnicas é estabelecido como sendo os produtos, equipamentos, instrumentos ou tecnologia adaptada ou especificamente idealizada para ampliar a



funcionalidade de pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, proporcionando autonomia pessoal, total ou assistida. (GALVÃO FILHO, 2009).

Contudo, com a criação do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), realiza-se uma alteração da definição proposta por Brasil (2004). A partir desse momento, estabelece-se que:

Tecnologia assistiva é uma área de conhecimento de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2007, p.3).

Tecnologia assistiva é, portanto, a aplicação de conhecimentos voltados à superação dos obstáculos funcionais encontrados pelas pessoas com deficiência, comprometendo-se a transpor barreiras impeditivas do pleno acesso e participação das pessoas com deficiência em locais e atividades que lhes captam o interesse. (BERSCH, 2009).

No contexto escolar, a tecnologia assistiva pode ser empregada como um meio que possibilita os alunos com deficiência participarem e executarem tarefas e atividades desenvolvidas no ambiente escolar de maneira mais completa, o que seria inexecutável sem o auxílio de recursos adequados. (PARETE, 2006 apud ROCHA, 2013). Nesse sentido, a tecnologia assistiva estrutura-se, na escola, através da organização de serviços e recursos que contemplem as necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência, visando contribuir e ampliar sua participação nos processos de aprendizagem, com autonomia e aprimoramento de habilidades. (BERSCH, 2009; ROCHA, 2013).

A tecnologia assistiva, portanto, busca auxiliar e contribuir tanto com o profissional de educação como com os alunos com deficiência, propondo alternativas e estratégias criativas que reduzam as limitações físicas, motoras, sensoriais e funcionais desses alunos, para que, considerando suas especificidades, eles possam desenvolver-se e envolver-se nas atividades educacionais de forma ativa e competente. (MANZINI E SANTOS, 2002; BERSCH, 2009).

## 2. OBJETIVOS

Objetivo geral



Contribuir na elaboração e organização de recursos pedagógicos para os alunos com deficiência e transtorno global do desenvolvimento matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia.

#### Objetivos específicos

Compreender o tipo de deficiência apresentado pelos alunos;

Observar o aluno no contexto escolar da ESEBA;

Identificar as características e as necessidades dos alunos;

Identificar as possibilidades de elaboração dos recursos pedagógicos;

Colaborar na confecção dos recursos pedagógicos.

### 3. METODOLOGIA

O desenvolvimento do trabalho efetuou-se a partir da organização proposta no fluxograma de Manzini e Santos (2002) para o desenvolvimento de tecnologia assistiva na escola:

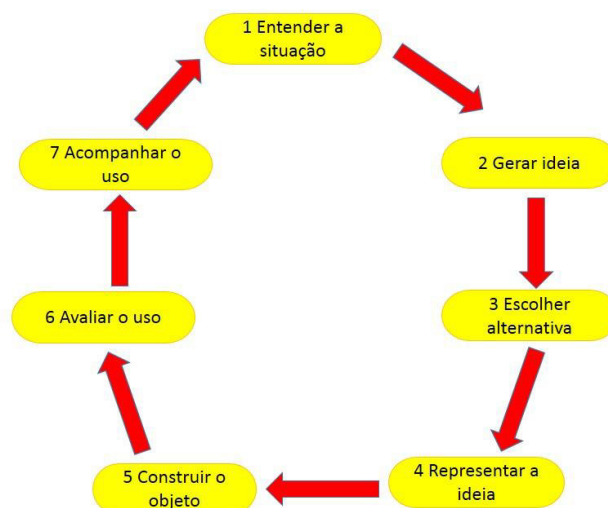


Figura 1 – Fluxograma para o desenvolvimento da tecnologia assistiva na escola (MANZINI; SANTOS, 2002).

Em cada etapa desse fluxograma é necessário realizar as seguintes ações:





1. Entender a situação que envolver o estudante: escutar seus desejos, identificar as características físicas, psicomotoras e comunicativas, observar a dinâmica do estudante no ambiente escolar e reconhecer o contexto social;
2. Gerar ideias: conversar com os usuários, buscar soluções, pesquisar materiais que podem ser utilizados e pesquisar alternativas para a confecção do objeto.
3. Escolher a alternativa viável: devem-se considerar as necessidades a serem atendidas e a disponibilidade de recursos materiais e custos para a confecção do recurso;
4. Representar a ideia (desenhos, modelos e ilustrações): nesta etapa devem-se definir os materiais e as dimensões do objeto (forma, medida, peso, textura, cor);
5. Construir o objeto para experimentação: é necessário experimentar o recurso na situação real de uso, ou seja, observar o aluno utilizando o material no contexto proposto;
6. Avaliar o uso do objeto: deve-se avaliar se o recurso atendeu o desejo da pessoa no contexto determinado e verificar se facilitou a ação do aluno e do educador;
7. Acompanhar o uso: verificar se as condições do aluno mudam com o passar do tempo e se há necessidade de alguma adaptação no recurso (MANZINI; SANTOS, 2002).

Foram observados três alunos com deficiência na Escola de Educação Básica e durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE); um deles, o aluno A, apresenta Síndrome de Down; o outro, aluno B, tem autismo e o aluno C tem epilepsia de difícil controle e deficiência intelectual.

#### **4. RESULTADOS**

##### *Aluno A*

O aluno A, regularmente matriculado no 2º ano do Ensino Fundamental na Escola de Educação Básica (ESEBA), participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno inverso de sua escolarização e conta também com o acompanhamento/assessoramento à classe comum. Esse aluno possui Síndrome de Down, que consiste em uma condição cromossômica causada por um cromossomo extra no par 21. As crianças e os jovens com essa síndrome têm características físicas semelhantes e estão sujeitos a algumas doenças. Embora apresentem deficiências intelectuais e de aprendizado, são pessoas com personalidade única, que estabelecem boa comunicação e também são sensíveis e interessantes. (BISSOTO, 2005).



A partir das atividades realizadas no AEE e no acompanhamento/assessoramento à classe comum, identificaram-se alguns aspectos relativos ao desenvolvimento de sua percepção e áreas mnemônicas.

No que concerne à sua percepção visual, o aluno A é capaz de distinguir diferenças e semelhanças entre os objetos, desenhos, letras e números presentes no contexto da escola. Nas áreas mnemônicas são estimuladas as memórias visual, verbal e numérica. O aluno utiliza sua memória visual para reconhecimento dos lugares conhecidos por ele; reconhece o itinerário do cotidiano escolar, principalmente por meio da ajuda de fotos ou de um mediador. Contudo, embora apresente um grande potencial de desenvolvimento em diversas áreas, o aluno A demonstrou dificuldade em identificar todos os seus colegas de turma, isto é, em relacionar os nomes dos colegas às suas faces. Isso ocorreu, pois na escola em que se encontra matriculado, as turmas do primeiro ano são divididas em quatro (com 20 alunos em cada), e no segundo ano em três (com 25 ou 26 em cada). Assim, foi realizada uma nova enturmação e alunos que não se conheciam passaram a fazer parte de uma mesma turma.

Nesse sentido, para o aluno A, foi construído um jogo da memória singular, com fotos dos alunos de sua classe e seus nomes, sendo que, para a formação dos pares, a criança deveria encontrar a foto de cada colega e seu respectivo nome. O jogo da memória contribui para o desenvolvimento da memória visual dentro de um espaço delimitado e possibilita trabalhar com a atenção concentrada, assim como a leitura dos nomes presentes nos cartões; nesse caso, o nome dos colegas de classe. Ademais, quando o jogo é executado em grupo, tem-se a oportunidade de incentivar a participação do aluno no grupo e trabalhar as interações sociais, bem como regras sociais, como, por exemplo, o fato de que cada aluno tem a sua vez para jogar. Para a elaboração do jogo da memória, utilizaram-se fotos de todos os estudantes da classe do aluno A; cartões com seus respectivos nomes; papel cartão e papel contact.

### *Aluno B*

Atualmente, o aluno B se encontra regularmente matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental da ESEBA, e possui o diagnóstico de autismo. O aluno B participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno inverso de sua escolarização e possui acompanhamento/assessoramento à classe comum.



De acordo com o DSM-IV (2002), o autismo é classificado como um Transtorno Global do Desenvolvimento. Tais transtornos são caracterizados por um desenvolvimento marcadamente atípico nas áreas da interação social e da comunicação, bem como por um repertório de interesses e atividade intensamente restrito, estereotipado e repetitivo. (CUNHA; BARBOSA, 2008; CAMARGO; BOSA, 2009). O autismo tem como característica fundamental o prejuízo da criança, no âmbito interacional, especialmente na área da comunicação interpessoal; na aquisição da linguagem e na estruturação de jogos simbólicos. (CUNHA; BARBOSA, 2008).

O trabalho do AEE junto ao aluno B envolveu atividades de complementação pedagógica para ampliar a sua autonomia no contexto escolar; estimular a sua adaptação na nova etapa de ensino que se encontrava; estimular o desenvolvimento dos seus processos mentais; aprimorar a sua habilidade de interação social no ambiente escolar; a orientação à monitora que o acompanha em sala, à professora e à família. Orientou-se a família sobre a importância do estabelecimento de uma rotina em casa, pois isso favoreceria a realização das tarefas em casa. Além disso, durante a realização de uma reunião escolar com a família, a mãe do aluno relatou a existência de uma dificuldade em trazer o aluno à escola na segunda-feira, pois, como ficou em casa no final de semana, ele demonstra ficar mais triste próximo do horário de vir para a escola na segunda.

Diante da dificuldade apresentada pelo aluno em relação à rotina, decidiu-se pela construção de um quadro de rotina semanal, semelhante a um calendário. Belisiário Filho e Cunha (2010) entendem que a rotina consiste em uma sequência de ações ou atividades que visam à antecipação dos acontecimentos que se desdobram ao longo do dia e no cotidiano de modo organizado e estruturado. O quadro de rotina fornece à criança autista maior autonomia e segurança, contribuindo para antecipar e nortear as ações da criança.

A elaboração do quadro de rotina para o aluno B pautou-se nas necessidades apresentadas por ele, ou seja, na dificuldade do aluno em retornar à rotina escolar na segunda-feira após o final de semana em casa com a família. Assim, o quadro de rotina foi confeccionado em formato de calendário, contendo o mês, ano, dias da semana e do mês. Para a construção do quadro utilizou-se um pedaço de papelão; papel cartão; papel contact; fita durex de cor amarela; velcro; e pequenas fichas com desenhos da escola e família, bem como a grafia dessas palavras abaixo do desenho. O uso do velcro permite que o próprio aluno manuseie e organize seu quadro de rotina, ordenando os números dos dias do mês



com os dias da semana, por exemplo, e visualizando de modo mais concreto que nos finais de semana ele fica com a família e, ao longo da semana, deve ir à escola. A família do aluno foi orientada em como deveria utilizar esse recurso em casa.



*Figura 1 - Quadro de rotina elaborado para aluno autista.*

### *Aluno C*

O aluno C, regularmente matriculado no 3º ano do Ensino Fundamental na ESEBA, participa do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contra turno de sua escolarização. É oferecido também acompanhamento/assessoramento à classe do aluno. O aluno C tem o diagnóstico de epilepsia de difícil controle, apresentando crises epiléticas generalizadas em vigência de febre, com duração prolongada desde os quatro meses de idade. Acrescenta-se a isso a detecção de deficiência intelectual a partir de exames e testes realizados com o aluno. A deficiência intelectual foi diagnosticada em função da intensidade e severidade das crises epiléticas do aluno, que têm alterado e, por vezes, retardado, seu desenvolvimento neuropsicomotor.

A epilepsia consiste num distúrbio crônico caracterizado por uma alteração temporária e reversível do funcionamento do cérebro, que se evidencia pela presença de crises recorrentes. Estas crises advêm da descarga elevada de neurônios em uma dada área do cérebro; por serem muito comuns na infância, a maioria das pessoas vivencia sua primeira crise em períodos críticos do processo de desenvolvimento, época importante para a aquisição de habilidades e capacidades cognitivas e sociais. Por isso, a epilepsia geralmente causa prejuízos que reverberam nos âmbitos escolar, interpessoal e vocacional.



(GASTAUT; BROUGHTON, 1975; MAIA FILHO; GOMES, 2004; SOUZA, 1999 apud SCHLINDWEIN-ZANINI, 2011).

Diante desse cenário, e a partir das observações e atividades executadas no AEE e no acompanhamento à classe comum, fez-se possível notar alguns aspectos carentes de desenvolvimento, necessitando de trabalho e estimulação, especialmente no que concerne à motricidade.

Com relação à motricidade do aluno C, tratando-se da coordenação motora fina, faz-se necessário pontuar que o aluno, em alguns momentos, realiza o desenho das letras sem o auxílio de um adulto, como, por exemplo, a letra A e P, mas, em sua maioria, necessita do apoio para a sua escrita ser reconhecida ou do alfabeto móvel. Ademais, o aluno passou a apresentar dificuldade em realizar a escrita das palavras no espaço delimitado pelas pautas do caderno, geralmente ultrapassando-as e escrevendo com uma letra muito grande, ou iniciando a escrita de um lado da folha e terminando no outro lado.

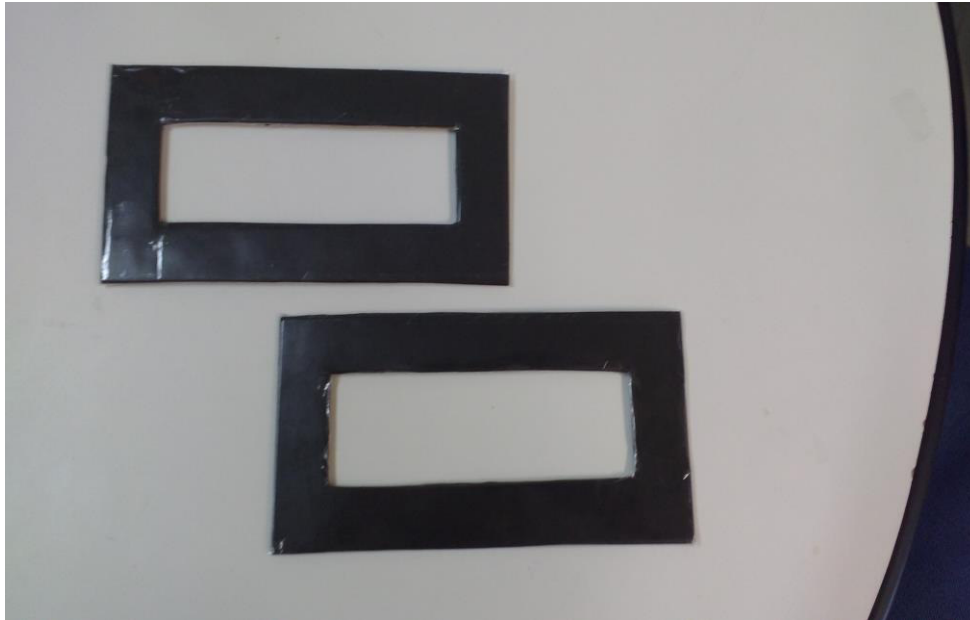
Nesse sentido, visando auxiliar e contribuir para a alfabetização do aluno, o reconhecimento de sua escrita e a delimitação do espaço para o ato de escrita, foram pensados e elaborados dois recursos: o abecedário lavável ou alfabeto móvel e uma espécie de tiposcópio modificado.

O abecedário ou alfabeto móvel permite ao aluno executar atividades e exercícios de alfabetização, contribuindo para sua aprendizagem. Os materiais usados para a produção do abecedário foram as letras impressas do alfabeto (foram impressos 5 alfabetos completos); papel cartão para fornecer maior firmeza às letras; e papel contact. O fato de o abecedário ser plastificado aumenta a durabilidade do recurso, possibilitando sua limpeza e higienização, quando necessário.

O outro recurso elaborado foi o tiposcópio ou régua vazada. O tiposcópio é comumente utilizado por pessoas que apresentam alguma deficiência visual sendo usado, nesses casos, para ressaltar palavras ou uma ou mais linhas de um texto. (DOMINGUES, SÁ, CARVALHO, ARRUDA e SIMÃO, 2010). Baseando-se nessa ideia, foi construído um tiposcópio que tivesse como objetivo auxiliar o aluno C a delimitar o espaço de sua escrita à largura do caderno, bem como ajustar sua letra ao tamanho das linhas do caderno. Foram feitos dois tiposcópios com medidas diferentes, um com a largura menor, representando a medida de uma linha do caderno, e outro maior, representando duas linhas. Para o



desenvolvimento desse recurso, foi utilizado E.V.A preto; papel cartão; papel contact. A escolha do E.V.A preto se deu para obter maior contraste com a folha branca do caderno.



*Figura 2 – Tiposcópio elaborado para aluno com epilepsia e deficiência intelectual.*

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja crescente o número de pessoas deficientes matriculadas em classes comuns do ensino regular, o movimento pela educação inclusiva ainda tem um longo caminho pela frente, constituindo um desafio e luta constantes ao governo, ao sistema educacional tradicional e à sociedade em geral. (BERSCH, 2009).

No que concerne à tecnologia assistiva, apesar de ser um aspecto contemplado pela legislação brasileira, que define o direito das pessoas com deficiência a possuir e usufruir dos recursos de tecnologia assistiva de que necessitam, o Brasil ainda caminha lentamente no sentido de reconhecer e estruturar esta área de conhecimento. Também são ainda nascentes os incentivos e estímulos à pesquisa e à produção nacional de recursos de tecnologia assistiva que possam suprir a demanda existente no país. (BERSCH, 2009). Este trabalho visou contribuir para elaboração e organização de recursos pedagógicos para os alunos com deficiência matriculados na Educação Infantil e no Ensino Fundamental da Escola de Educação Básica (ESEBA) da Universidade Federal de Uberlândia, constituindo



um pequeno (mas necessário) passo na luta diária para a inclusão e acesso pleno à educação das pessoas com deficiência.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-IV. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANSON, D. Tecnologia assistiva. In: PEDRETTI, L. W.; EARLHY, M. B. **Terapia ocupacional: capacidades práticas para as disfunções físicas**. 5 ed. São Paulo: Roca, 2005. p. 276-295.

BELISIÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. Coletânea UFC-MEC: A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar – Fascículo 9: Transtornos Globais do Desenvolvimento, 2010.

BERSCH, R.C.R de. **Design de um serviço de tecnologia assistiva em escolas públicas**. 2009. 231f. Dissertação de mestrado (Programa de pós-graduação em Design), Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BISSOTO, M.L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de Síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciências e Cognição**, Piracicaba, v. 4, p. 80-88, fev. 2005. Disponível em: < <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/m11526.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2016.

BRASIL. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Ata da III Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas, 2007.

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

CAMARGO, S.P.H.; BOSA, C.A. Competência social, exclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v.21. n.1, p.65-74, jun.2008. Disponível em: < <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/20834>> Acesso em 10 jun. 2016.

CUNHA, C.; BARBOSA, A.G. Transtornos Globais do desenvolvimento. In: DECHICHI, C.; SILVA, LÁZARA C. da ; FERREIRA, J. **Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade**. 01. ed. Uberlândia: EdUFU, 2008. v. 01. 211-224.

DOMINGUES, C.A. dos. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: os alunos com deficiência visual, baixa visão e cegueira**. Celma dos Anjos Domingues... [et al]. Brasília: Ministério da Educação, v. 3, 2010, 60 p. Disponível em:



<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7105-fasciculo-3-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 14 jun. 2016.

GALVÃO FILHO, T. A. **Tecnologia Assistiva para uma Escola Inclusiva: Apropriação, Demandas e Perspectivas**. 2009, 346f. Tese de doutorado (Doutorado em educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2009.

MANZINI, E. J. ; SANTOS, M. C. F. **Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência - recursos pedagógicos adaptados**. 1. ed. Brasília: MEC, v.1, 2002, 56 p. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/redespecial/\\_doc/seesp.pdf](http://www.ufrgs.br/redespecial/_doc/seesp.pdf)> Acesso em 14 jun. 2016.

PELOSI M. B.; NUNES L. R. O. P. Formação em serviço de profissionais da saúde na área de tecnologia assistiva: O papel do terapeuta ocupacional. **Rev. Bras. Crescimento Desenv. Hum.**, v. 19, n.3, p. 435-444, ago. 2009.

ROCHA, A.N.D.C. **Recursos e estratégias da tecnologia assistiva a partir do ensino colaborativo entre os profissionais da saúde e da educação**. 2013. 208f. Tese de doutorado (Doutorado em Educação Especial), Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

RODRIGUES, D. Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.4, n.1, p. 33-40, jun. 2008.

SÁNCHEZ, P.A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p. 7-18, out. 2005.

SASSAKI, R.K. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v.1, n.1, p. 19-23, out. 2005.

SCHLINDWEIN-ZANINI, R. Linguagem e cognição da criança com epilepsia no contexto educacional. **Atos de pesquisa em educação**, Santa Catarina, v.6, n.1, p. 245- 251. Abr. 2011. Disponível em: <<http://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/2357>>. Acesso em: 11 jun. 2016.





## ENRIQUECIMENTO CURRICULAR PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Guacira Quirino Miranda  
Universidade Federal de Uberlândia/FACED/PPGED  
[guaciraqm@hotmail.com](mailto:guaciraqm@hotmail.com)

**Resumo:** A política e a legislação educacional brasileira reconhecem a existência de alunos com altas habilidades e consideram que esses alunos devem ser atendidos na modalidade de Educação Especial. São pessoas que requerem ações pedagógicas que contemplem a necessidade de diferentes oportunidades para que desenvolvam seu potencial. Assim, é preciso criar possibilidades aos alunos de exercerem seus talentos e desenvolverem suas habilidades. São indicadas ações suplementares, que incluem o enriquecimento e o aprofundamento curricular. Os programas de enriquecimento são individualizados, realizados considerando as aptidões e características de cada aluno. As ações são implementadas observando-se a transversalidade da educação especial, de forma articulada, nos diversos espaços educativos. Um currículo enriquecido é aquele que propicia experiências educativas mais ricas e variadas pelo uso de estratégias didático-pedagógicas que permitam experiências cognitivas de ordem superior, como descoberta e resolução de problemas, experimentação e pesquisa. O enriquecimento vai além do conhecimento de conteúdos, pois está voltado para a formação global da pessoa.

**Palavras-chave:** Altas habilidades/superdotação, Educação Especial, Enriquecimento curricular.

### Introdução

Uma das práticas educativas para se trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação é o enriquecimento curricular. À égide da legislação e orientações para o atendimento ao aluno com altas habilidades, apresentamos o conceito do que são altas habilidades e como o atendimento a esses alunos se desenvolve na perspectiva da educação inclusiva e da educação especial.

As diretrizes educacionais orientam o trabalho com superdotados, e há muito que fazer para atender às necessidades desses alunos que são contemplados pelas políticas de educação especial.

O ideal é que a escola identifique alunos que apresentam indicadores de altas habilidades e crie para eles oportunidades ricas em aprendizado. Quando não encontram um ambiente favorável para desenvolver suas aptidões essas pessoas podem apresentar inquietações e



frustrações que são causa de possível inadaptação e insucesso. Aulas aquém de suas capacidades se tornam exaustivas e desmotivadoras. Estes fatores apontam para a necessidade de enriquecimento curricular.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica para levantarmos informações e desenvolvermos reflexões sobre o tema abordado. O texto foi dividido em duas partes, uma que trata da legislação e orientações para o atendimento aos alunos com altas habilidades e outra que aborda o enriquecimento curricular. Em nossas considerações finais trazemos novos elementos, e não pretendemos encerrar a discussão, mas sim apresentar mais algumas variáveis que justificam a importância de se pensar sobre a relevância de ações educativas que atendam as pessoas com altas habilidades.

### **Legislação e Orientações para o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação**

A compreensão de que as pessoas aprendem e se desenvolvem em diferentes ritmos e formas diversas despertou a necessidade de que os programas educacionais sejam oferecidos de modo a contemplar as diferenças.

Na década de 1990, os acordos realizados entre o Brasil e os países membros da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO trouxeram novos princípios norteadores para a educação, dentre eles a universalização e democratização do ensino, que foram fundamentais para a construção do paradigma da inclusão e do atendimento educacional especializado nas escolas da rede pública:

Em 1990, a Declaração de Jomtien, elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, estabeleceu que crianças, jovens e adultos precisam ter atendidas suas necessidades básicas de aprendizagem para que possam desenvolver suas potencialidades de modo a criar condições de vida e trabalho dignas, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Os participantes se comprometeram a realizar as medidas necessárias para que todos tenham acesso à educação e, no Brasil, esse documento foi orientador do Plano Decenal de Educação para Todos. Neste Plano, elaborado pelo Ministério da Educação - MEC, o governo brasileiro assumiu o compromisso de garantir ao povo brasileiro a satisfação das necessidades básicas de educação.



Em 1993, com a Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos, o Brasil e mais oito países signatários, reafirmaram as metas estabelecidas em 1990. No item 3.1 do referido documento, se responsabilizaram por garantir “a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades” (UNESCO, 1998). Reconheceram, também, que programas educacionais bem sucedidos precisam de ações complementares e convergentes.

No ano de 1994, a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1998) os participantes delegados à Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações internacionais, reafirmaram o compromisso com a educação para todos, aprovando a oferta de educação inclusiva nas escolas regulares, de modo a atender a todos os alunos e, sobretudo, aqueles portadores de necessidades especiais. O princípio da inclusão reconhece a necessidade de responder às diferenças e necessidades individuais. Neste documento proclama que

cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, e os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades (UNESCO, 1998).

Todos estes princípios e compromissos se refletem nos documentos que legislam e orientam a educação em nosso país.

A respeito da educação especial, destacamos:

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. De acordo com esta lei, que reforça o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade. No item III do art. 4º está escrito que deve ser oferecido atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com altas habilidades ou superdotação, de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e, preferencialmente na rede regular de ensino. E isto é reforçado no art. 58º, que trata sobre a educação especial e define que esta modalidade de ensino contempla educandos com altas habilidades ou superdotação, lhes oferecendo, quando necessário, serviços de apoio especializado. A educação especial “é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades



especiais” (BRASIL, 1996). Este trabalho não é realizado somente por meio dos serviços de apoio especializado nas salas de recursos multifuncionais, pois deve fazer parte do planejamento e das ações desenvolvidas no ensino regular, de modo a garantir a transversalidade dessas ações.

A esses educandos devem ser, também, assegurados “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” propiciando, inclusive, a aceleração para que concluam o programa escolar em menor tempo (BRASIL, 1996). É importante observar que esta Lei corrobora com o que está disposto na Constituição Federal de 1988, mas, no entanto, a nossa Constituição, em seu art. 208º dispõe sobre o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”, porém, considera que o atendimento educacional especializado deve ser oferecido aos portadores de deficiência, não contemplando, portanto, os alunos com altas habilidades (BRASIL, 1988). O mesmo se observa na Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e em cujo art. 54º reproduz o que está escrito na Constituição Federal com relação ao acesso aos níveis mais elevados de ensino e ao atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

A Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que aprova o Plano Nacional de Educação, contempla em suas diretrizes para a educação especial o atendimento aos alunos com altas habilidades, e estabelece a implantação gradativa de programas de atendimento aos alunos com altas habilidades nas áreas artística, intelectual ou psicomotora.

O Parecer 17/2001 do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica - CNE/CEB, assinado em 03 de julho de 2001, se fundamenta nos dispositivos legais e político-filosóficos da educação no Brasil, e apresenta de forma consolidada as orientações sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Aponta que historicamente as práticas sociais segregam ou excluem determinados segmentos da população. Na educação não é diferente, e a pedagogia da exclusão tem relações com o modo de existir da sociedade nos diversos períodos de sua história. O relatório compreende que para o desenvolvimento e a manutenção da democracia é fundamental a construção de uma sociedade inclusiva. A educação precisa contemplar as diferenças e oferecer condições para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham oportunidade de se desenvolverem. Sobre os portadores de altas habilidades ou superdotados, considera que



possuem necessidades e motivações específicas, pois muitos abandonam o sistema educacional por terem dificuldades de adaptação e relacionamento. São tidos como trabalhosos e indisciplinados por não aceitarem a rigidez curricular. Segundo o item 2.3 do relatório, item 2.3, dentre os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais estão aqueles que demonstram

altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve 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 classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar (BRASIL, 2001).

Portanto, para o atendimento aos alunos com altas habilidades, como atendimento às suas necessidades, são sugeridos o enriquecimento e o aprofundamento curricular, e estes devem receber desafios suplementares podendo, inclusive, cumprir a etapa escolar em menor tempo.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica - Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, reiteram e homologam o que foi disposto no Parecer CNE/CEB 17/2001.

O documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado pelo MEC - Secretaria de Educação Especial - SEESP em 05 de junho de 2007, e prorrogado pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, confirma que a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, de modo a orientar o atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos. Neste documento amplia-se a definição de alunos com altas habilidades, considerando que estes alunos, além do potencial elevado em uma ou várias áreas (intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes), de forma isolada ou combinada, apresentam grande criatividade e motivação para a realização de tarefas de seu interesse. Destaca, também, a implantação em 2005 dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação - NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal. São centros de referência para o atendimento educacional especializado na área das altas habilidades/superdotação. Estes centros proporcionam a orientação às famílias, a formação continuada dos professores e organizam a política de educação inclusiva para atendimento a esses alunos na rede pública de ensino.



A Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, em seu art. 7º estabelece o atendimento aos alunos na Educação Especial:

Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes (BRASIL, 2009).

O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado, e prescreve que este atendimento deve ser dado de forma suplementar aos alunos com altas habilidades.

Uma pequena síntese da leitura destes importantes documentos nos permite apresentar os elementos que fundamentam o desenvolvimento deste estudo sobre enriquecimento e aprofundamento curricular para alunos com altas habilidades/superdotação: os princípios da universalização e democratização da educação nos permitem compreender a necessidade de inclusão e atendimento educacional especializado nas escolas públicas para todos os alunos respeitando seus diferentes ritmos e formas de aprender, a fim de atender suas necessidades básicas de aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades. Assim eles poderão ter condições de vida e trabalho dignas, se tornarão aptos a tomar decisões fundamentadas e estarão preparados para continuar aprendendo ao longo da vida. O programa educacional deve estar adequado às suas capacidades, e programas educacionais bem sucedidos precisam de ações complementares e convergentes. Aos educandos devem ser assegurados currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades propiciando, inclusive, a aceleração para que conclua o programa escolar em menor tempo. O atendimento educacional especializado deve ser oferecido gratuitamente aos educandos com altas habilidades ou superdotação, de modo transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e, preferencialmente na rede regular de ensino.

Os alunos com altas habilidades ou superdotados são aqueles que apresentam potencial elevado em uma ou várias áreas, de forma isolada ou combinada, e apresentam grande criatividade e envolvimento com as tarefas de seu interesse. Estes alunos possuem necessidades e motivações específicas, e muitos abandonam o sistema educacional por



terem dificuldades de adaptação e relacionamento. São tidos como trabalhosos e indisciplinados por não aceitarem a rigidez curricular. Estes alunos possuem grande facilidade de aprendizagem. Por dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes, têm condições de aprofundar e enriquecer os conteúdos escolares. Assim, necessitam de desafios suplementares oferecidos na sala de aula comum, em sala de recursos ou em outros espaços educativos.

Acrescentamos, com relação a este trabalho sobre alunos com altas habilidades/superdotação:

- Que consideramos os termos altas habilidades e superdotação como sendo sinônimos, e que podemos notar que assim também são considerados nos documentos legais.
- Que a base teórica conceitual que vimos em nossos estudos sobre altas habilidades aparece de forma similar nos documentos oficiais. Destacamos a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner, que quebrou o paradigma de se definir a inteligência como um todo, considerando que existem oito tipos de inteligências, que são relativamente independentes umas das outras, e que podem ser desenvolvidas em maior ou menor grau (GARDNER, 1994). E a Concepção de Superdotação dos Três Anéis, de Renzulli (2004), segundo o qual as altas habilidades são definidas na interseção de três fatores característicos: habilidades gerais e/ou específicas acima da média, comprometimento com a tarefa e elevados níveis de criatividade no fazer e no pensar. Estes conceitos foram verificados, sobretudo, no documento que trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- Que os alunos com altas habilidades são aqueles que apresentam um potencial elevado, acima da média, e que este potencial deve ser desenvolvido. Este potencial é observado de forma comparativa entre pessoas do mesmo meio cultural, social e econômico, e não é classificatório ou discriminatório. Os programas educacionais devem ser oferecidos de modo a contemplar a diferença com a finalidade de proporcionar ao aluno a oportunidade de desenvolver-se de acordo com suas capacidades.



## Enriquecimento curricular

A legislação e as orientações para a educação consideram que programas educacionais bem sucedidos precisam de ações complementares e convergentes. No entanto, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades, são indicadas ações suplementares, que incluem o enriquecimento e o aprofundamento curricular.

Nos documentos acadêmicos que pesquisamos não foi possível localizar exatamente a diferença entre os termos complementar e suplementar. Geralmente a expressão que aparece com relação à educação especial é de que ela será oferecida de forma “complementar ou suplementar” sem, contudo, distinguir o significado de cada um destes termos.

No dicionário Michaelis, *complementar* significa completar, e *complemento* é aquilo que completa. Já o verbete *suplementar* aparece em dois registros:

1. Pertencente ou relativo a suplemento. 2. Que serve de suplemento ou de auxílio; que se junta como suplemento; que supre o que falta. 3. Que amplia uma explicação ou exposição anteriormente dada.

1. Acrescentar alguma coisa a; fornecer um suplemento para: *Suplementar uma verba, um salário*. 2. Preencher a deficiência de; completar: *Suplementamos a refeição com ovos* (MICHAELIS, s. d).

E o verbete *suplemento* diz o seguinte:

1. A parte que se junta a um todo para o ampliar ou aperfeiçoar; aquilo que serve para suprir qualquer falta. 2. Aditamento a um discurso ou exposição anterior no sentido de os completar ou de preencher quaisquer lacunas; o que se junta a um livro para o completar. 3. Adição natural ou necessária; complemento. 4. Folha ou folheto que serve de aditamento a um jornal ou gazeta impressa, e que trata de assunto especializado: *Suplemento literário, s. infantil, s. esportivo etc.* (MICHAELIS, s.d.).

Sendo assim, *suplementar* tanto pode ser entendido como acrescentar algo para suprir o que falta quanto pode significar acrescentar algo de modo a ampliar ou aperfeiçoar.

O Centro Nacional de Recursos para Educação Suplementar<sup>38</sup>, localizado na Inglaterra, em um artigo sobre educação suplementar, oferece elementos importantes para pensarmos a respeito deste assunto. As atividades suplementares, realizadas fora do horário da escola regular, podem oferecer uma variada gama de oportunidades de aprendizagem, incluindo as do conteúdo escolar, os estudos culturais e outras atividades como teatro, música ou dança. Podem envolver a comunidade local, pais, grupos de voluntários, dentre outros, em um

<sup>38</sup> National Resource Centre for Supplementary Education (NRC).





trabalho articulado com o da escola. Dentre as dificuldades relacionadas ao desenvolvimento das atividades suplementares está, em primeiro lugar, a falta de recursos materiais, pois as escolas trabalham com orçamentos apertados. O texto é sobre educação complementar oferecida por outras instituições, que não a própria escola, mas sabemos que o trabalho educacional requer recursos materiais e pessoas aptas a desenvolver as atividades com os alunos, e nem sempre os recursos disponíveis são suficientes. O artigo conclama a parceria entre os diversos agentes, incluindo os órgãos governamentais e demais instituições públicas e privadas.

Com relação às parcerias, retomamos as diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, citadas anteriormente, de modo a reforçar o que está indicado na orientação sobre atividades de enriquecimento curricular: que as atividades sejam desenvolvidas nas escolas públicas “em interface com os NAAH/S e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes” (BRASIL, 2009).

As orientações sobre as ações dos programas educacionais também indicam que estes devem convergentes. A este respeito, segundo Perrenoud (2001), os dispositivos estruturais existentes na organização escolar corroboram para a “indiferença às diferenças” e, neste sentido, para que as diferenças sejam atendidas são necessárias ações convergentes no que se refere à organização dos espaços e tempos escolares, gestão dos recursos pedagógicos internos e externos, e o uso de situações variadas de aprendizagem.

Outro aspecto a ser observado com relação às ações educacionais diz respeito à orientação sobre a transversalidade dessas ações em todos os níveis, etapas e modalidades. A transversalidade é uma forma de organizar o trabalho didático, de maneira a propiciar o atendimento integral ao aluno. Esse atendimento precisa estar articulado com todas as ações educacionais, não se restringindo à sala de recursos multifuncionais do atendimento educacional especializado.

As atividades de enriquecimento e aprofundamento curricular são importantes para proporcionar aos alunos identificados com altas habilidades as oportunidades de ir além dos conhecimentos básicos em qualquer área do saber. Segundo Freeman e Guenther (2000), enriquecimento não é uma “simples dieta suplementar de aprendizagem”, é um esforço intencional e planejado no qual o professor estimula o aluno a ir mais além, para



que relacione com outras áreas a aprendizagem de um assunto e jogue com as ideias de modo a formar novas ideias. O enriquecimento

busca o crescimento da criança ampliando e aprofundando o currículo escolar básico com conhecimentos, informações e ideias que a tornam capaz para uma consciência maior do contexto abrangente de cada tema, disciplina, assunto ou área do saber (FREEMAN; GUENTHER, 2000, p. 123).

Freeman e Guenther (2000), citando Hill (1991), apontam que as atividades de enriquecimento são realizadas com os propósitos e finalidades de aumentar a capacidade de análise e resolução de problemas, propiciar o desenvolvimento de interesses de modo mais valioso e profundo, e estimular a originalidade, iniciativa e autodireção.

Nas orientações sobre como organizar o enriquecimento, Freeman e Guenther (2000) apresentaram um quadro cujas informações são consoantes àquelas mencionadas anteriormente neste texto, que foram elaboradas com base no artigo publicado pelo Centro Nacional de Recursos para Educação Suplementar. Abordaram, ainda, a possibilidade de se flexibilizar o horário escolar para que o aluno desenvolva atividades de forma independente, orientados ou estimulados por professores.

Os programas de enriquecimento precisam ser adaptados à necessidade de cada aluno, são individualizados.

Os programas de enriquecimento para alunos com altas habilidades surgem como uma variante e uma evolução dos programas de promoção cognitiva com a tônica no desenvolvimento de competências de ordem superior (ANTUNES, 2008).

Um currículo enriquecido é aquele que propicia experiências educativas mais ricas e variadas pelo uso de estratégias didático-pedagógicas que permitam experiências cognitivas de ordem superior, como descoberta e resolução de problemas, experimentação e pesquisa. O currículo enriquecido, planejado de forma sistemática, se torna mais amplo em termos de profundidade e novidade para o aluno. As atividades de enriquecimento podem acontecer na sala de aula regular. Muitas vezes o aluno superdotado fica ocioso na sala de aula porque concluiu mais rapidamente as atividades e, nesses momentos, oferecer-lhes novos desafios relativos ao assunto que está sendo tratado possibilita evitar que se disperse e abre momentos para novos aprendizados.

De acordo com Virgolim (2007), “o enriquecimento é a opção mais encorajada entre os serviços educacionais oferecidos pelos programas especializados em vários países, inclusive no Brasil” (p. 63). Esta autora destaca dois modelos de enriquecimento: o Modelo



de Enriquecimento Escolar proposto por Renzulli e Reis e o Modelo do Aprendiz Autônomo, de Betts.

O Modelo de Enriquecimento Escolar de Renzulli propõe três tipos de enriquecimento planejados para o contexto do ensino regular e do ensino especializado. São os enriquecimentos do Tipo I, Tipo II e Tipo III. O enriquecimento do Tipo I se realiza na sala de aula regular e envolve todos os alunos. Caracteriza-se por propor aos alunos variadas experiências e atividades, com temas diversos, de modo a oferecer uma variedade de atividades que normalmente não são abordadas no currículo escolar. Possibilita uma maior integração entre o programa regular e o de enriquecimento, e favorece uma escola mais inclusiva e estimulante para todos. O enriquecimento do Tipo II também pode ser aplicado nas salas regular e de recursos. Este tipo de enriquecimento escolar promove nos alunos as competências necessárias para a investigação ou pesquisa, e facilita processos cognitivos e afetivos. Os alunos desenvolvem habilidades de pensamento crítico e de resolução criativa de problemas. Também desenvolvem competências de comunicação visual, oral e escrita. São mobilizados a utilizarem seus conhecimentos com aproveitamento e produtividade em atividades de seu real interesse. Desenvolvem projetos, planejam e executam as atividades relacionadas à sua área de interesse. Prepara o aluno para atividades do Tipo III, e por isto deve ser trabalhado em conexão com o interesse do aluno que será desenvolvido nas atividades do Tipo III, que são aquelas nas quais os alunos com altas habilidades assumem as atividades de investigação dedicando o tempo necessário para aquisição de conhecimentos de conteúdo mais avançado e realização de experiências (ANTUNES, 2008; VIRGOLIM, 2007).

O Modelo do Aprendiz Autônomo sintoniza-se perfeitamente com o Modelo de Enriquecimento Curricular de Renzulli. O aprendiz se autonomiza na medida em que suas necessidades cognitivas, sociais e emocionais são satisfeitas. Este modelo se baseia em cinco dimensões principais: orientação, desenvolvimento individual, atividades de enriquecimento, seminários e estudos em profundidade. A Orientação visa fornecer as informações básicas que os alunos superdotados, professores, pais e administradores precisam conhecer a respeito da concepção de superdotação, criatividade e desenvolvimento de potencial. São realizadas atividades em grupo nas quais os alunos aprendem sobre superdotação, conhecem-se em suas características e vislumbram as oportunidades e responsabilidades que o programa oferece. Na dimensão do Desenvolvimento Individual



são realizadas atividades relativas às necessidades cognitivas, afetivas e emocionais dos participantes, dirigidas ao seu processo de desenvolvimento para que tornem aptos a realizar um papel mais ativo e independente. As Atividades de Enriquecimento encorajam o aluno a selecionar um tópico de investigação dentro da área que domina ou possui maior motivação. Nos Seminários, que são projetos de curta duração desenvolvidos em grupo, os alunos começam a mostrar suas características de independência e autonomia. Finalmente, nos Estudos em Profundidade, o aluno está pronto para desenvolver-se com autonomia e se tornam responsáveis em “são responsáveis em definir o que querem estudar, desenvolver um plano de ação, participar efetivamente do estudo e avaliá-lo ao ser completado” (VIRGOLIM, 2007).

Estes modelos mostram que é possível o atendimento aos alunos com altas habilidades nas salas regulares, nas salas de recursos multifuncionais e em outros ambientes educacionais, proporcionando-lhes oportunidade e encorajamento para identificarem e desenvolverem suas potencialidades. O trabalho envolve múltiplas dimensões e diferentes atores que, em um trabalho articulado e orientado sistematicamente, contribuem para o desenvolvimento global do aluno, contemplando de forma específica os talentos especiais que possui e, de forma ampla, o seu processo de constituição da identidade e a sua sociabilização.

### **Considerações Finais**

Os alunos com altas habilidades nem sempre são identificados oportunamente nas instituições de ensino. O primeiro passo para que estes alunos sejam contemplados pela educação especial à qual têm direito é a sua identificação. Para isto é necessário criar mecanismos na escola que permitam identificar os alunos superdotados, e isto inclui a formação dos profissionais envolvidos. São vários os fatores que contribuem para o não atendimento a estes alunos. Ao considerarmos os dois tipos de superdotação existentes, apontados por Renzulli (2004), que são a superdotação acadêmica e a produtivo-criativa, ponderamos que os alunos com altas habilidades acadêmicas não demandam muito dos professores. Inteligentes, estes alunos passam pelos bancos escolares cumprindo os currículos estabelecidos, e com isto deixam de receber estímulos que favoreceriam o maior desenvolvimento de seus potenciais. Por outro lado, alunos com superdotação produtivo-criativa podem ser vistos como pessoas “difíceis” ao requererem maior atenção e não se



conformarem com os currículos ou metodologias educacionais que lhes são oferecidos. Contestam, querem algo mais, exercitam o pensamento divergente que acaba sendo confundido com indisciplina. Esses alunos criativos buscam novas experiências, solucionam problemas por outros caminhos que nem sempre são compreendidos pelos professores. A falta de estímulos ou estímulos negativos pode produzir bloqueios à criatividade. Tudo isto desfavorece os alunos em suas experiências de aprendizado, que poderiam ser mais ricas e produtivas.

Quando identificados e encaminhados para o atendimento educacional especializado, nem sempre recebem o acompanhamento que lhes é devido. Segundo Andrés (2010), questões culturais como o preconceito e a dificuldade em compreender as necessidades desses alunos faz com que a educação especial privilegie o atendimento aos deficientes e não dê aos alunos com altas habilidades a devida atenção.

Outro ponto a ser considerado diz respeito aos alunos que possuem outras necessidades especiais, como alunos surdos ou cegos, por exemplo, que também apresentam características de superdotação. Para esses alunos, o atendimento educacional especializado assume enorme importância.

Vimos que os princípios de educação inclusiva e respeito às diferenças e necessidades individuais dos alunos estão contemplados na legislação e orientações para o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação, e que a educação dessas pessoas com necessidades educacionais especiais faz parte do trabalho a ser desenvolvido nas escolas públicas de ensino regular.

De acordo com Candau (2011) a cultura escolar que predomina em nossas instituições prioriza o comum, o uniforme e o homogêneo. “Trabalham-se as diferenças no horizonte de garantir a conquista dos mesmos resultados por todos os alunos e alunas” (p. 244) e o padrão estabelecido para todos os alunos não incorpora em sua concepção o reconhecimento das diferenças. É preciso que as práticas pedagógicas sejam revistas, de modo a contemplar as diferenças, e assim transformá-las em “vantagens pedagógicas”.

Para as práticas pedagógicas no atendimento aos alunos superdotados são sugeridos o enriquecimento e o aprofundamento curricular, e esses alunos devem receber desafios suplementares podendo, inclusive, cumprir a etapa escolar em menor tempo. A ampliação e o aprofundamento do currículo básico, característicos do enriquecimento, requerem ações educacionais planejadas e intencionais. As atividades de enriquecimento contribuem para



que os alunos tenham oportunidade de ir além dos conhecimentos básicos em qualquer área do saber, e também contribuem para o desenvolvimento global do aluno, visto como pessoa que com direito a desenvolver suas aptidões para conquistar condições dignas de vida e ajudar a construir um mundo melhor. Também para que possa continuar aprendendo e tomar decisões fundamentadas, de forma consciente, crítica e autônoma.

Finalizamos este texto acrescentando que sabemos que em nossa sociedade há muita desigualdade social, e que pessoas provenientes das camadas culturais, sociais e econômicas menos favorecidas encontram muitos obstáculos a serem superados. Talentos são desperdiçados e, pior, quando as pessoas com altas habilidades não encontram as devidas oportunidades educacionais, sobretudo aquelas que contemplam a formação ética e cidadã, acabam utilizando suas habilidades de maneira prejudicial para si e para a sociedade. As políticas públicas são necessárias para que se garantam os direitos humanos e sociais, e as políticas educacionais de inclusão e de educação especial representam um grande avanço para a educação dos alunos com altas habilidades.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉS, A. **Educação de Alunos Superdotados/Altas Habilidades: Legislação e Normas Nacionais/Legislação Internacional**. Brasília: 2010. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/3202>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

ANTUNES, A. M. P. **O apoio psico-educativo a alunos com altas habilidades: Um programa de enriquecimento numa escola inclusiva**. Tese de doutoramento em psicologia. Universidade do Minho. 2008. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8817/1/Tese%20de%20Ana%20Maria%20Pereira%20Antunes.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011, edição especial. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2016.



\_\_\_\_\_. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de Altas Habilidades/ Superdotação e Talentos. Brasília: MEC/ SEESP, 1995. Disponível em: <[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=27407](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=27407)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer 17/2001. Brasília: MEC/CNE, 03 jul. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2007. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução n. 4. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE, 2 out. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

CANDAUI, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, p. 240-255. Jul/Dez 2011. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

FREEMAN, J.; GUENTHER, Z. C. **Educando os mais capazes**: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente**: A Teoria das Inteligências Múltiplas, Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.



MICHAELIS. **Dicionário de Português online**. 2009. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=suplementar>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

NATIONAL RESOURCE CENTRE FOR SUPPLEMENTARY EDUCATION. What is supplementary education? **Bulletin**. 2009. v. 2. Disponível em: <<http://www.supplementaryeducation.org.uk/wp-content/uploads/2013/01/nrcsebulletin-12-summer2009.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

PERRENOUD, P. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

RENZULLI, J. S. O que é esta coisa chamada superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**. Porto Alegre, ano 27 n. 1, p. 75-134, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/375/272>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos**. 1993. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139393por.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <[unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas Habilidades / Superdotação: Encorajando Potenciais**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashab1.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2016.





---

## LIBRAS (L1) COMO RECURSO COLABORADOR NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM DOS ALUNOS SURDOS

Marisa Dias Lima<sup>39</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[marisalima@ufu.br](mailto:marisalima@ufu.br)

Márcia Dias Lima<sup>40</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[marcia@ufu.br](mailto:marcia@ufu.br)

Lázara Cristina da Silva<sup>41</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[lazara@ufu.br](mailto:lazara@ufu.br)

### Resumo:

Por muitos anos o ensino aprendizagem dos alunos surdos foi marcado por diversos processos de ensino, dentre eles, a utilização de método do oralismo, da comunicação total, do bilinguismo e da inclusão, sendo que este último adotado atualmente no processo de escolarização dos surdos. Esta nova perspectiva educacional dos surdos, a educação inclusiva nos remete a uma realidade divergente com a proposta, pois se depara com vários entraves, entre eles a ausência de comunicação e/ou interação entre professor e aluno surdo que tem a Libras como a sua língua materna na qual deste modo nos apontam o quando os professores estão despreparados para atuar com os alunos surdos e muito menos consegue elaborar uma metodologia de ensino que

---

<sup>39</sup> Doutoranda em Educação Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Assistente da Faculdade de Educação – FACED/UFU.

<sup>40</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Educação – FACED/UFU vinculada ao núcleo de Libras e Educação Especial.

<sup>41</sup> Orientadora da Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Adjunta da Faculdade de Educação – FACED/UFU.



reconheçam as particularidades dos alunos surdos, o uso da Libras como meio de comunicação e conseqüentemente a ser utilizada como a sua língua de instrução. No entanto, verifica-se que os aspectos educacionais de ensino propostos aos alunos surdos têm sido elaborados sob a perspectiva dos educadores ouvintes, sem contar com a contribuição dos educadores surdos que podem contribuir efetivamente a elaboração de metodologia de ensino para surdos, considerando as suas capacidades inerentes e de sua diferença: a de ser surdo. Diante de tal fato, faço deste trabalho uma breve análise e discussão sobre a metodologia imposta pela maioria dos professores na educação inclusiva, posterior apresentar as propostas de recurso com o uso da Libras utilizada no ensino aprendizagem aos alunos surdos consistindo no seu desenvolvimento em Libras e no Português como segunda língua, visando uma efetiva inclusão dos alunos surdos no processo escolar.

**Palavras-Chaves:** Ensino-aprendizagem; Alunos Surdos; Libras

## 1. Introdução

Os estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos em todos os conteúdos abordados na educação inclusiva vêm ganhando destaque nas instâncias educacionais e na comunidade surda, através de exigências de estruturas diferenciadas e preparadas para atender as necessidades dos alunos surdos matriculados devido a sua particularidade linguística ser distinta com os demais alunos.

A maioria dos alunos surdos tem pela Libras como a língua materna e o mesmo deve ser adquirida no âmbito escolar a ser adotado como meio de instrução de ensino dos surdos durante todo o seu processo de escolarização, por isso, é de suma importância que os currículos produzidos nas escolas levem em conta as exigências dos sujeitos surdos para que haja respeito à sua língua, cultura e identidade a fim de cumprirem a sua função de mediadoras no desenvolvimento de conteúdos.

Sabemos que a comunicação possibilita os sujeitos realizarem a troca de informações e conhecimentos mediada por um código regido por regras. A espécie humana apresenta como seu principal instrumento de comunicação: a linguagem. No caso dos alunos surdos diferentemente dos alunos ouvintes compartilham os conhecimentos por meio de uma língua natural, a Libras,



adquirida no visuo espacial, portanto é essencial que os surdos independentes da sua convivência devem ter o contato da Libras tanto para a comunicação quanto ao seu ensino-aprendizado a fim de possibilitar as suas potencialidades de vivenciar o mundo de forma ampla, como observa Skliar *apud* Faria 2002 (p.47) ao afirmar que a consequência da necessidade de vivenciar a realidade dos surdos no visuo espacial se deve na existência de uma cultura surda própria e diferenciada daquela do mundo ouvinte.

Entendemos que o uso da Libras é essencial para o processo de desenvolvimento do ensino-aprendizado dos alunos surdos em todo o estagio tanto na aquisição, quanto na apropriação da Língua Portuguesa como segunda língua, entretanto cabe a escola ser uma das principais responsáveis em garantir que a Libras seja oferecida e trabalhada com os alunos surdos. Portanto, defendemos o uso da Libras nas crianças surdas quando se ingressam na escola.

Hoje em dia, vários professor ao se iniciar o seu trabalho com os alunos surdos se defronta com um choque de realidade diante das dificuldades de ensinar os alunos surdos devido às suas peculiaridades linguísticas, tanto no uso da Libras quanto dos recursos didáticos com experiências visuais e outros que garanta o seu aprendizado. Diante das dificuldades e carências de professores capacitados para trabalhar com os surdos nos remete na necessidade de repensar as quais são as metodologias adequadas e coerentes com as abordagens linguísticas dos surdos sem deixar de tem a Libras como a língua de instrução principalmente no ensino de português.

É de conhecimento de todos que o sucesso escolar dos alunos surdos depende, em grande parte, de como o domínio da língua está sendo abordado nas escolas como também nas suas práticas pedagógicas aplicadas. Além disso, a aquisição dos conhecimentos em Libras pelas crianças surdas sendo utilizado como base de instrução de ensino é uns dos fatores essenciais para garantir uma aquisição plena da leitura e escrita do português como segunda língua pela criança surda.

Porém atualmente os problemas de ensino dos surdos ainda persistem, pois os professores não utilizam os métodos, as técnicas e os recursos em Libras com o objetivo de poder assim proporcionar um bom desempenho linguístico aos alunos, diante disso os professores acabam limitando o desenvolvimento de ensino aprendizagem dos alunos surdos da Língua Portuguesa como segunda língua, induzindo os aos erros de estruturas e as inadequações de uso dos discursos.



Diante do problema a escola deve assumir a função de proporcionar as oportunidades para o desenvolvimento e o fortalecimento de identidades pessoais através da inclusão, pelo fato da escola ser um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder, sendo o seu ensino ser uma forma privilegiada de política cultural, em que se representam formas de vida social, no qual sempre estão implicadas relações de poder e se enfatizam conhecimentos que proporcionam uma visão determinada do passado, do presente e do futuro.

Assim, o presente estudo apresentará uma discussão no que tange no método de ensino bilíngue, Libras e português L2 citando a sua contribuição no desenvolvimento aos alunos surdos com a questão de como criar uma condição metodológica de ensino de português para surdos que interligam simultaneamente o uso da Libras que permitam a aptidão dos alunos para adquirir os conhecimentos necessários com isso possa se interagir em diversos sistemas educacionais? Para a discussão da indagação levantada, serão apresentadas duas modalidades de estudos teóricos bibliográficos e prática.

Na primeira, buscou-se contextualizar a Libras e a educação dos surdos tanto no âmbito histórico quanto no âmbito do ensino. Na segunda, buscou se apresentar uma proposta de ensino de português L2 aos alunos surdos a partir de uma realização de um trabalho prévio como educadora no ensino de português L2 com os alunos surdos.

No entanto, é preciso considerar que hoje em dia os surdos vêm sofrendo mudanças substanciais em um processo histórico de evolução na forma de se pensar a respeito da metodologia de ensino para surdos. Assim, este trabalho visa colaborar e apresentar algumas sugestões de como desenvolver atividades para ensinar a Língua Portuguesa como segunda língua por meio da Libras. Espera-se com este estudo promover uma disseminação da Libras no método de ensino, de forma que possamos melhorar a qualidade da educação dos surdos.

## **2. Metodologia de ensino para alunos surdos: Educação Bilíngue**

Durante quase um século, a preocupação dos educadores de surdos esteve centrada no aprendizado da língua oral o qual defendia a linguagem oral como única forma de comunicação e proibia a articulação dos sinais. Com o passar dos anos, entretanto, devido ao avanço das pesquisas linguísticas e à constatação de que, mesmo depois de vários anos frequentando a escola, os alunos não dominavam a língua, em sua modalidade oral, surgiu a proposta educacional bilíngue que hoje



é considerada a mais adequada, embora não seja implementada em todas as instituições que atendem surdos.

Góes (1996), Quadros (1997, 2005), Fernandes e Rios (1998), Salles et al. (2002) e Correia e Fernandes (2005) são unânimes ao destacar que o bilinguismo é uma proposta de ensino que considera a Libras como L1 dos surdos que deve ser aprendida o mais cedo possível, e a Língua Portuguesa escrita como língua de acesso ao conhecimento, que deve ser ensinada a partir da Libras, baseando-se em técnicas de ensino de L2.

Segundo Silva (2008, p.27), uma educação bilíngue de surdos deve inserir em seu currículo a língua de sinais e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua em sua completude, incluindo métodos de ensino focados na característica visual e na cultura dos surdos. Concordando com Quadros e Schmiedt (2006, p. 24), Silva (op. cit.) destaca, no entanto, que não deve haver a simples transferência da primeira para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados.

Quadros (1997), adepta do bilinguismo, destaca que:

[...] é um axioma afirmar que a língua materna – língua natural – constitui a forma ideal para ensinar uma criança [...] Obrigar um grupo a utilizar uma língua diferente da sua, mais do que assegurar a unidade nacional, contribui para que esse grupo, vítima de uma proibição, segregue-se cada vez mais da vida nacional [...](UNESCO apud QUADROS, 1997, p. 27).

Dessa forma, o bilinguismo busca captar os direitos da pessoa surda, pois propiciar a ela a aquisição da língua de sinais como primeira língua é a forma de oferecer-lhe um meio natural de aquisição linguística, já que essa língua é de modalidade espaço-visual, não dependendo, portanto, da audição para ser adquirida (FERNANDES, 2003). Além disso, Lodi (2003, p.39) destaca a “importância da Libras para a formação dos surdos, para que se tornem sujeitos críticos, formadores de opiniões, bons leitores e profissionais”.

Entende-se que para os surdos a Libras é a única língua que permite a eles de ascender a todas as características linguísticas da “fala”. Nessa dimensão, essa modalidade é, portanto, indispensável para a total apropriação da linguagem pela criança surda em desenvolver o aprendizado. A língua de sinais também permite à criança surda descobrir o que é uma



comunicação linguística no momento em que todas as crianças fazem esta descoberta. Elas podem então, compreender o uso se ele utiliza-se de uma língua que ele domina totalmente.

Como afirma também Chomsky (*apud* SKLIAR, 1998, p.54):

a capacidade de comunicação linguística apresenta-se como um dos principais responsáveis pelo processo de desenvolvimento da criança surda em toda a sua potencialidade, para que possa desempenhar seu papel social e integrar-se verdadeiramente na sociedade.

Como defendem Bouvet, Penfield e Roberts (*apud* KARNOPP, 2002, p.25), especialistas em fisiologia do cérebro humano constataram que a língua de sinais é a única língua a qual a criança surda pode aprender sem nenhum atraso de desenvolvimento e isto é fundamental para o desenvolvimento da sintaxe, que parece ser o ponto crucial do desenvolvimento da linguagem e possui um período crítico para o seu desenvolvimento.

Silva (2008, p.11), no entanto, destaca que, para a implementação dessa proposta é necessário, além do reconhecimento da Libras como uma língua natural, dotada de todos os níveis de análise de quaisquer outras línguas, e da normalização da sua aquisição como primeira língua, o acesso desse sistema linguístico a todas as pessoas, principalmente aos familiares das crianças surdas e aos profissionais envolvidos com a educação, os quais, além de empregar a língua própria da comunidade surda, devem conhecer a sua cultura e ter vivência em sua comunidade. O bilinguismo para surdos atravessa a fronteira linguística e inclui também o desenvolvimento da pessoa surda dentro da escola e fora dela, numa perspectiva cultural (QUADROS, 2005, p.20).

Considerando a importância da Libras como língua própria dos surdos e entendendo que essa língua, na maioria dos casos, será aprendida pelas crianças surdas somente na escola, por não partilharem do mesmo sistema linguístico que seus pais, percebo o relevante papel dos professores no processo de aquisição da língua de sinais pelos alunos. Pereira (2008) explica que seria adequado se os profissionais envolvidos em contextos de ensino de surdos, além de fluentes em Libras, fossem proficientes nessa língua, já que, dessa forma, poderiam aproximar-se do aluno surdo, através do conhecimento de sua história e da imersão em sua cultura, auxiliando-os na aquisição de sua primeira língua (Libras), na aprendizagem de sua segunda língua (Língua Portuguesa escrita) e na sua integração no mundo social.

Nessa perspectiva, pode-se assegurar que somente a Libras permitirá que sejam



restabelecidas, para a criança surda, as condições naturais de apropriação da linguagem e deve como já mencionado anteriormente, ser a linguagem materna de todos os indivíduos surdos. Diante disso, a preservação da Libras e da sua identidade cultural são condições necessárias para a garantia da auto estima a construção, a resistência e a batalha na busca do seu direito de ser surdo.

### **2.1. Libras como recurso colaborador no Ensino aprendizagem dos alunos surdos**

Partindo do pressuposto de que apenas a minoria, quase insignificante, dos surdos ao iniciar a vida escolar, tem o domínio da Libras e que a grande maioria tem apenas conhecimento limitado desta e, no mais grave dos casos. Remetendo essas informações ao ensino de Língua Portuguesa ao sujeito surdo como segunda língua, entende-se que, para que a educação bilíngue aconteça, a comunidade alvo deve dominar sua própria língua ou, ao menos, ter um bom domínio da Língua Portuguesa.

Critério este de difícil aplicabilidade ao sujeito surdo, pois não se pode exigir dele que tenha algum conhecimento da Língua Portuguesa porque, ao iniciar a vida escolar, nem surdo nem ouvinte precisam conhecê-la em outra modalidade que não seja a oral sendo isso, totalmente inviável ao surdo. E, no que diz respeito à modalidade escrita, Quadros (1997, p.57), em sua pesquisa, considera que a Libras é a língua natural dos surdos e afirma que, por esse motivo, assume apenas o caráter mediador e de apoio na aprendizagem da Língua Portuguesa, pois aprender a escrever, para o surdo, é aprender em tal caso, uma segunda língua.

Portanto, ao se levar em consideração que o surdo, ao ser matriculado na escola, na maioria das vezes, tem apenas um conhecimento superficial da Libras que dificultam a aquisição da Língua Portuguesa como uma segunda língua. É por esse motivo que se faz necessário o ensino simultâneo de ambas as línguas, ou seja, aperfeiçoar a primeira língua ao mesmo tempo em que se conhece uma segunda.

Assim sendo, torna-se necessário repensar sobre a prática de educação bilíngue do sujeito surdo, independentemente da idade que inicia sua vida escolar, mas imprescindivelmente atentos ao nível de conhecimento que traz a respeito da Libras para que, a partir de então se inicie o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita.



Fernandes (2003, p.26) defende que quando nos propomos a discutir um projeto educacional, não nos referimos, apenas, a incluir a Libras como recurso facilitador para aquisição de conteúdos, denominando esta simples iniciativa, educação bilíngue para surdos, vai muito além disso, desde o pensar na questão de como o profissional, no Brasil, recebe os alunos surdos em todo o contexto escolar.

O Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a Lei nº 10.436/02 ressalta que a educação bilíngue se apresenta como um caminho de reflexão e análise da educação de surdos; é também um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação. Tal decreto propõe o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas, bem como a obrigatoriedade da oferta da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como L2 para os alunos surdos, a ser iniciando já na educação infantil. E, no artigo 14, inciso VI, argumenta se que para que a educação bilíngue seja de qualidade é necessário que o professor tenha conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos e, para tanto, deve adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua (BRASIL, 2005).

### **3. Uso da Libras no ensino aprendizagem dos alunos surdos no Português como segunda língua**

Diante das discussões destaca se que o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve acontecer o ensino de uma segunda língua, uma vez que, devemos considerar que a Libras, é a primeira língua da pessoa surda e, portanto, deve ser a língua de instrução pela qual ela vai adquirir o conhecimento. Todavia, mesmo que a criança, ao ingressar na escola, já tenha o conhecimento da Libras, esta não estará “pronta e acabada”, daí a importância do ensino simultâneo Libras/Língua Portuguesa.

Foram selecionadas três propostas de atividades a ser apresentados com o interesse de discutir formas de organização do trabalho pedagógico com metodologia adequada numa sala de aula que abriga alunos surdos em diferentes níveis de domínio da Libras sem deixar de levar em consideração que as crianças geralmente chegam as escolas sem o pleno domínio da língua de sinais, sua língua primeira (L1),é necessário que o espaço para aprendizagem seja organizado pela escola de maneira que haja momentos para o trabalho com cada uma dessas línguas em conjunto.

Pois geralmente, a maioria dos professores utiliza o sistema alfabético, para representar palavras que os surdos nunca tenham visto antes, de nada serve para sua aprendizagem, seu





aprendizado inicial deve se basear em outras unidades da língua, as unidades portadoras de significado. A unidade básica para a iniciação do surdo à escrita é a palavra inteira com os seus sinais, pois nela o aprendiz encontra um sentido e uma correspondência com algo que já conhece. Desde os primeiros contatos com a língua escrita as palavras serão “fotografadas” e memorizadas no dicionário mental se a elas corresponder alguma significação.

A seguir apresenta se o uso da Libras como recurso colaborador para o ensino aprendizagem dos surdos no Português como L2 onde utiliza simultaneamente a Libras e a escrita portuguesa nas atividades:



### ANIMAIS




	<b>GALINHA</b>			<b>PATO</b>	
	<b>CACHORRO</b>			<b>SAPO</b>	
	<b>CAVALO</b>			<b>VACA</b>	
	<b>GATO</b>			<b>LEÃO</b>	
	<b>MACACO</b>			<b>COELHO</b>	




Oficina Pedagógica:



Imagens, Sinais em LIBRAS e a grafia da palavra




**COMPLETE OS QUADRADOS COM OS NOMES DOS ANIMAIS:**



  




    



   

**LIGUE OS ANIMAIS COM A SUA MORADIA:**

**ORGANIZE E ESCREVA OS NOMES DOS ANIMAIS COM A SUA MORADIA NO QUADRO ABAIXO:**

MORADIA	ANIMAIS
	
	
	



1- Veja os ANIMAIS



2- Escreva uma frase sobre a cor de cada animal:

Galo: \_\_\_\_\_  
Cachorro: \_\_\_\_\_  
Cavalo: \_\_\_\_\_  
Peixe: \_\_\_\_\_  
Vaca: \_\_\_\_\_  
Pato: \_\_\_\_\_

3- Responda:

Qual é o animal mais rápido? \_\_\_\_\_

Qual é o animal mais lento? \_\_\_\_\_

Qual é o animal mais bravo? \_\_\_\_\_

Qual é o animal mais meigo? \_\_\_\_\_

4- Leia e responda:

Eu sou um animal pequeno que mora no rio. Eu sou _____	Eu como milho e boto ovos todo dia. Eu sou _____	Eu sou fofo e adoro comer cenoura. Eu sou _____
Eu adoro comer nozes e me escondo no tronco da árvore. Eu sou _____	Tenho pele felpuda que serve para fazer casaco de lã. Eu sou _____	



#### Atividades Pedagógica:

Imagens, Sinais em LIBRAS e a grafia da palavra

Esses trabalhos salientam a avaliação da capacidade de desempenhos da compreensão textual dos surdos nas tarefas que envolvam a Libras, com este método de interpretação de histórias se comprovou a compreensão superior por parte dos alunos surdos se comparadas às realizadas com outras modalidades linguísticas. É importante salientar que por meio dessa prática o aluno surdo estará aprendendo a Libras e a língua portuguesa ao mesmo tempo.

Sánchez (1999, p.149) comenta que, para adquirir o domínio da língua escrita, é imprescindível a existência de um ambiente de leitura no qual as crianças estejam imersas, participando nos eventos de leitura e escrita, compartilhando a língua escrita como uma prática. Isso não ocorre pela razão determinante de que não existem (ou, pelo menos, são poucos) surdos leitores, usuários competentes da língua escrita, que possam transmitir o conhecimento prévio. Outro fato a ser considerado é que somente 10% das crianças surdas nascem em lares surdos, ou seja, a maioria das crianças surdas nasce em lares ouvintes, em que, mesmo que exista uma prática de leitura de textos para elas, utiliza-se, geralmente, a língua oral, e não a Libras

#### Conclusão

As discussões aqui apresentados nos permitiram progredir na discussão mediante a reflexão acerca das adequações metodológicas que devem adotar durante o seu ensino com os



alunos surdos a ser realizada pelos professores que atuam com os alunos surdos de forma diversificada.

Entendemos que o grande desafio da maioria dos professores em de poder promover um ensino aprendizagem com qualidade aos alunos surdos em seu determinado conteúdo é na dificuldade de encontrar informações/orientações acerca das metodologias de ensino e recursos diferenciados que sejam satisfatórios na busca de atingir os objetivos curriculares básicos que são propostos aos alunos surdos, onde possa existir um ambiente organizado, adaptado, que disponha de materiais pedagógicos diversificados a fim de favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto que observamos é que os alunos surdos estejam imersas em atividades que promovam a leitura, escrita, contação de histórias, e outras utilizando se sempre a Libras como recurso colaborador. Mais uma vez oferecendo a elas a possibilidade de interação com essas atividades através de sua língua natural, ampliando assim seu conhecimento e desenvolvendo linguagens e língua, autonomia, criatividade e identidade.

Diante de tudo, acreditamos que faz parte do ser professor sempre repensar o modo como são organizadas as práticas pedagógicas com esse fim, implica em um projeto educacional amplo que assuma a Surdez e suas peculiaridades em seu bojo. Não basta aceitar a criança surda na sala de aula, ou respeitar sua condição bilíngue assumindo a Libras nesse espaço se a questão da Surdez não for considerada de forma integral. É preciso um projeto educacional comprometido que reveja as estratégias pedagógicas, a organização do espaço acadêmico, o currículo proposto de maneira a contemplar as necessidades e características da comunidade Surda.

### **Referências Bibliográficas**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

CORREIA, C. M. de C.; FERNANDES, E. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, Eulália (Org.). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FARIA, S. P. Cultura surda e Cidadania. SALLES, H. M. L. et AL. **Ensino de língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para a Prática Pedagógica**. Vol. 1, Brasília. SEESP/MEC, 2002.



FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E; RIOS, K. R. **Educação com bilinguismo para crianças surdas**. Intercâmbio. São Paulo: PUCSP, v. II, p. 13-21, 1998. Disponível em <[www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf](http://www2.lael.pucsp.br/intercambio/07fernandes-rios.ps.pdf)> Acesso em: 10 set. 2015.

GÓES, M. C. R. (1996). **Linguagem, surdez e educação**. São Paulo: Autores Associados.

LODI, A.C.B. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, A.C.B et al. (Orgs.). **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

PEREIRA, M. C. P. **Proficiência linguística e intérpretes de Libras: estudo sobre admissão a cursos de formação e ao exercício profissional autorizado**. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

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

QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. et al. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: Caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, v. 1, 2002.

SÁNCHEZ, C. La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes. Em: C. Skliar (Org.), **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.



---

SILVA, S. G. de L. da. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas.** 2008. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: \_\_\_\_\_. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.



## ACESSIBILIDADE ATITUDINAL: A VIVÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE SENSIBILIZAÇÃO

Marieles da Silveira

Edilene Alexandra Leal Soares

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

marielessilveira@hotmail.com

edilenealexandra@yahoo.com.br

**Resumo:** A barreira atitudinal se constitui num dos maiores entraves à acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior. Tal tema mostra sua relevância, frente a necessidade das instituições se adequarem aos direitos educacionais de grupos culturalmente excluídos como as pessoas com cegueira. Este artigo consiste num relato de experiência de atividade desenvolvidas no projeto "Outros Olhos", com o intuito de sensibilizar a comunidade acadêmica quanto as dificuldades vivenciadas pelos estudantes cegos. Realizado pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM com alunos do curso de História. O projeto surgiu da percepção de que o desconhecimento de como agir com a pessoa com deficiência visual gera algumas dificuldades no âmbito acadêmico para os alunos cegos e também, da reflexão de que a convivência, a aproximação com estas pessoas pode levar a mudança de concepções. Assim, oportunizar a vivência da alteridade no contato com a pessoa cega, proporcionou aos acadêmicos o pensar e discutir a inclusão, no sentido de combater estigmas e preconceitos no contexto universitário e social, bem como assumir atitudes que promovam e valorizem a diversidade.

**Palavras-chave:** Acessibilidade atitudinal; Estudante cego; Ensino superior

### Introdução

Em todos os níveis da educação, ao indivíduo que possui alguma necessidade educacional especial, devem ser disponibilizados ações, serviços e recursos que possibilitem o aprendizado bem como a permanência desses alunos nas instituições de ensino. Apesar das iniciativas de atendimento educacional especializado com vistas à inclusão, terem se iniciado na educação básica, ações com o mesmo propósito, mas não na mesma proporção, também tem sido desenvolvidas no ensino superior.



O tema da inclusão social que no país, desde a década de 1980 tem impulsionado importantes movimentos sociais e ações políticas para as pessoas com deficiência, vem ampliando o debate sobre a inclusão como direito de todos em relação aos diversos espaços sociais o que tem contribuído gradativamente para a consolidação de direitos sociais básicos expressos em importantes documentos legais e normativos.

No contexto da educação inclusiva que se desdobra no cenário atual da educação brasileira, o estudante cego, assim como outros estudantes com deficiência, tem conseguido chegar à educação superior. Como a pessoa cega possui forma peculiar de adquirir conhecimento, todos os sentidos remanescentes, principalmente o tato e a audição, juntamente com suas experiências de vida devem estar envolvidos nesse processo.

O estudante cego, também têm sua trajetória assinalada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, no cenário da educação superior. É nesse contexto, que embora amparados por leis e programas que facilitam seu acesso ao ensino superior, ainda encontram barreiras durante o processo de formação nas instituições de ensino superior, e dentre os principais entraves se destacam as barreiras atitudinais.

Atualmente, a Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, conta com um Núcleo de Acessibilidade que tem por finalidade colaborar no atendimento às demandas dos alunos com necessidades educacionais de forma a garantir seu direito ao acesso e permanência bem sucedida nos cursos de graduação. Nesse contexto, o núcleo atende as demandas por recursos e serviços dos alunos com necessidades educacionais especiais mas também desenvolve ações no sentido de sensibilizar a comunidade acadêmica em relação a inclusão.

Compreender o outro na sua diferença, na suas capacidades e limitações é fundamental para o processo de inclusão. Entretanto, percebe-se que a UFTM, tem avançado, mas ainda não consegue lidar plenamente com as diferenças, limitações e as individualidades a fim de que realmente os sujeitos com deficiência sejam incluídos.

O aumento de alunos com necessidades educacionais especiais no acesso às instituições de ensino superior e uma melhoria nas condições de ensino aprendizagem, especificamente, para os alunos com deficiência visual, se deve ao desenvolvimento de tecnologias e o rápido acesso a informação. Entretanto, apenas a tecnologia não é suficiente para o estudante com cegueira, o mesmo precisa se sentir acolhido e parte integrante da sociedade acadêmica da qual está inserido.

"A vivência tem sido retratada como uma maneira simples de despertar nos estudantes a consciência sobre as necessidades das pessoas com deficiência, constituindo-se num eficaz exercício de sensibilização" (COSTA, et al. 2012). Neste contexto, o projeto



"Outros Olhos" buscou uma aproximação da pessoa com cegueira no intuito de levar a mudança de concepções no ambiente acadêmico e também social.

Acreditamos que o projeto concorrerá para a valorização da diversidade tão preconizada na educação inclusiva, visto que, a acessibilidade atitudinal é desencadeadora de vários fatores no âmbito educacional e social, pois permite o exercício da alteridade, fundamental para a compreensão do outro e de si, além de contribuir para que as instituições de ensino sejam um espaço democrático, quebrando as tolerâncias veladas e a concepção de deficiência como *défi*ct (SOTT JÚNIOR, 2011).

Dessa forma, o projeto se justifica por oportunizar a vivência da alteridade no contato com a pessoa cega, proporcionando aos acadêmicos o pensar e discutir a inclusão, revisar estigmas e preconceitos no contexto universitário e social, bem como assumir atitudes que promovam e valorizem a diversidade.

## Referencial Teórico

As pessoas com deficiência fazem parte de grupos historicamente discriminados ou que sofrem algum tipo de preconceito por apresentarem diferenças acentuadas comparado à maioria das pessoas. A pessoa com deficiência, de acordo com a Lei 13.146/2015 em seu artigo 2º é;

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Atualmente o conceito de deficiência se pauta numa abordagem biopsicossocial, ou seja; devemos entender que as barreiras sociais enfrentadas cotidianamente não estão nos corpos das pessoas com deficiência, mas na estrutura social, que não acolhe as demandas por acessibilidade. Assim, devemos mudar a compreensão da deficiência para o ambiente, apontando para as barreiras sociais, em vez de focalizar apenas o "contexto clínico" para que ela se torne uma possibilidade digna e constituinte da condição humana.

A característica fundamental que diferencia a pessoa com deficiência visual é o modo como se relaciona e apreende o mundo externo. As pessoas cegas percebem o mundo por meio dos sentidos remanescentes (táteis, cinestésicos, auditivos, etc.), ou seja, as informações visuais são acessadas por outras vias. Mas a capacidade de abstração do cego não é diferente da capacidade daquele que enxerga. A questão é que, independente da cegueira, para aprender, é preciso ter oportunidade de aprendizagem (NUNES; LOMÔNACO, 2010).





A educação da pessoa com deficiência visual está diretamente ligada ao atendimento educacional especializado, que supre as necessidades especiais que a falta da visão acarreta, eliminando as barreiras que impedem ou dificultam sua participação e aprendizagem no processo educacional, desde a educação básica até a educação superior. Assim, é possível a educação da pessoa cega em todos os níveis de ensino, desde que se disponha dos recursos educacionais adequados e acesso a programas e serviços especializados, ou seja, os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência (ORRICO; CANEJO; FOLGLI, 2009).

Em 2008, o Brasil ratificou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU, bem como seu Protocolo Facultativo. De acordo com o artigo 8º é importante que sejam tomadas medidas para:

- a) Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- b) Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c) Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (BRASIL, 2010, p. 33).

Para tanto, em se tratando da pessoa com deficiência, deve-se; favorecer a atitude receptiva em relação a seus direitos, promover percepção positiva e maior consciência social, reconhecer as habilidades e capacidades destas, fomentar o respeito em todos os níveis do sistema educacional, promover programas para a sensibilização a respeito das pessoas com deficiência (BRASIL, 2010).

Nas duas últimas décadas uma série de políticas públicas e legislações tem mostrado o interesse do Ministério da Educação em oportunizar a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais.

No contexto da educação superior, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, salienta que a transversalidade da educação especial se dá por meio de ações que desencadeiem o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Tais ações requerem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a viabilização da acessibilidade arquitetônica, das comunicações, dos sistemas de informação, dos materiais didáticos e pedagógicos que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2008).

Dessa forma, as instituições de ensino superior foram orientadas a criar órgãos responsáveis pela acessibilidade, a fim de eliminar os entraves que afetam a vida



universitária do estudante com deficiência nas atividades de estudos, pesquisa e extensão. Especificamente no que diz respeito à acessibilidade no Ensino Superior, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, estabelece em seu artigo 5º § 5º que os "[...] núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior visam eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social de alunos com deficiência".

Então, na universidade, o Núcleo de Acessibilidade é o local designado para o atendimento às demandas dos alunos com deficiência, entretanto, apesar de tais atos legais e normativos regulamentarem o Atendimento Educacional Especializado na modalidade de Educação Especial estes são pobres em orientações quanto a organização e desenvolvimento desse trabalho nas instituições de ensino superior. "Ainda, são fundamentais ações e programas que assegurem a transversalidade da educação especial na IES" (BRASIL, 2013a), daí a necessidade de se continuar pesquisando novas estratégias para o enfrentamento de todos os tipos de barreiras.

À pessoa com deficiência é dado o direito à educação superior, nesse aspecto, o Documento Orientador Programa Incluir - Acessibilidade no Ensino Superior SECADI/SESU – 2013 dispõe que;

A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes, o direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (BRASIL, 2013b).

Entretanto, Castro e Almeida (2008) apontam que um dos maiores entraves à acessibilidade dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino superior, é a barreira atitudinal. Entende-se por barreira atitudinal: "atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas" (BRASIL, 2015).

Os diversos tipos de acessibilidade são interdependentes, mas a acessibilidade atitudinal afigura-se como a mais relevante, pois na sua presença, as demais barreiras à acessibilidade tendem a ser reduzidas ou eliminadas (SILVA, 2014). Logo, o Núcleo de Acessibilidade, juntamente com toda a instituição, devem contribuir para a acessibilidade dos estudantes com deficiência no contexto universitário por meio da efetivação de atitudes sociais e ações que promovam a superação da crença que os desqualifica e os desvaloriza como sujeitos sociais.



Mazzotta e D'Antino esclarecem que,

quanto mais desconhecidas e supostamente distantes forem as condições individuais e sociais das pessoas com deficiência, maiores serão as possibilidades de instauração do medo nos relacionamentos interpessoais. A proximidade de uns com os outros e sua interação viabilizam a afirmação do outro como sujeito, e é esse o ponto fundamental da necessidade e importância da inclusão social para todos (MAZZOTTA; D'ANTINO, 2011 p. 386).

Corroborando com o exposto acima, Chahini e Omote, (2012, p. 132) esclarecem que "o convívio com colegas que têm alguma deficiência parece ter implicações no sentido de ocorrerem mudanças na sua maneira de ver as pessoas com deficiência, resultando em atitudes sociais mais favoráveis a inclusão."

Nesse aspecto, a vivência de acessibilidade é um recurso eficiente com capacidade sensibilizadora quando faculta a seus participantes a compreensão das limitações enfrentadas pelas pessoas com deficiência ao utilizarem os ambientes bem como o entendimento dos padrões de acessibilidade estipulados em normas e leis (CAMBIAGHI, 2007).

A vivência da acessibilidade, faculta a experiência de situações vividas por grupos de pessoas com limitação e características singulares, diferentes da realidade que se esta acostumado, revelando-se como método eficiente e interessante na descoberta das reais necessidades da pessoa com deficiência (COSTA et al, 2012).

Desse modo, compete à universidade construir e socializar conhecimento a respeito da deficiência, principalmente por meio da aproximação e convivência, proporcionando ao meio acadêmico reflexões sobre a temática inclusão.

### **Objetivos geral**

Sensibilizar alunos dos cursos de graduação com relação a realidade enfrentada pelos estudantes cegos no âmbito educacional e social.

### **Objetivos específicos**

- Fornecer subsídios para que o grupo possa refletir sobre a inclusão dos deficientes visuais;
- Sensibilizar os participantes quanto à importância da independência e autonomia do deficiente visual;



- Favorecer para que a temática seja discutida entre os envolvidos nesse processo, assim como corroborar para que sejam colocadas em prática, permitindo melhor integração do deficiente visual na sociedade.

## **Desenvolvimento**

O projeto "Outros Olhos", idealizado pelo Núcleo de Acessibilidade da UFTM, surgiu da percepção de que o desconhecimento de como agir com a pessoa com deficiência visual gera algumas dificuldades no âmbito acadêmico para os alunos cegos e também, da reflexão de que a convivência, a aproximação com a pessoa com deficiência visual pode levar a mudança de concepções.

Para tanto o projeto foi estruturado para que os participantes pudessem receber informações corretas sobre a cegueira e experienciar diversas situações que o cego passa em seu dia a dia no ambiente acadêmico ou em sociedade.

O curso de História foi escolhido para se iniciar o projeto "Outros Olhos" por possuir um estudante cego entre seus alunos. Assim, as atividades inicialmente foram pensadas para os colegas de turma do referido aluno.

O projeto foi realizado no Centro Educacional da UFTM, prédio onde acontece as aulas do curso de História. Ocorreu em data e horários previamente combinados com a coordenação de curso, com vistas ao incentivo da participação de todos.

Para execução do projeto, destacamos as atividades abaixo:

- Inscrição prévia dos alunos interessado em participar do projeto;
- Organização da vivência para a quantidade de alunos inscritos;
- Realização da vivência;
- Aplicação de questionário aos estudantes, com perguntas semiabertas, sobre a relevância e contribuições do projeto para a formação acadêmica e aplicabilidade na vida diária.

O projeto se deu em forma de vivência e para tanto parte das atividades aconteceu com os participantes de olhos vendados. Os materiais utilizados foram: vendas para olhos; data show; notebook com leitor de tela; filme com e sem audiodescrição; material impresso em Braille, alimentos (salgadinhos, refrigerantes e chocolates), materiais descartáveis (copos e guardanapos).



Foram apresentadas as técnicas básicas de Utilização do Guia Vidente, bem como as Orientações no relacionamento com a pessoa cega, o que forneceu subsídios para que os participantes pudessem aprender a conduzir corretamente e se relacionar com pessoas cegas tanto dentro como fora da instituição.

Os participantes também tiveram oportunidade de vivenciar atividades da vida diária do cego como locomoção e alimentação. Na atividade de locomoção foram conduzidos por um guia cego e por um guia vidente (ambos com domínio das técnicas de Orientação e Mobilidade) em perímetro previamente combinado inclusive com obstáculos - escadas, elevador, etc.

Ainda foi abordada a importância da comunicação para o deficiente visual bem como as formas de comunicação mais eficiente para esse público.

O aluno cego participou ativamente da vivência fazendo pontuações em todos os momentos, inclusive foi responsável por utilizar os recursos de Tecnologia Assistiva, mostrando que o deficiente visual pode ter independência e autonomia com o auxílio de tais recursos.

Ao final da Vivência os alunos falaram de suas sensações e percepções e avaliaram por meio de questionário a validade e aplicabilidade das ações na vida acadêmica e em sociedade.

A seguir pontuaremos alguns temas que se mostraram mais relevantes durante a realização do projeto.

### **Orientação e Mobilidade - Utilização do guia vidente**

A orientação e mobilidade é um processo cognitivo que possibilita ao deficiente visual estabelecer e atualizar sua localização no espaço, utilizando-se da informação sensorial. Pois é pelos sentidos remanescentes que os cegos relacionam-se com outros objetos significativos no meio ambiente (MARTIN; BUENO, 2003).

Para a pessoa com deficiente visual, a orientação e mobilidade se torna fundamental, a medida que favorece a autonomia e contribui para sua locomoção segura e eficaz. Nesse sentido, o entendimento sobre as técnicas de orientação e mobilidade se revestem de grande importância e refletem o respeito a diversidade e compromisso da instituição com o fortalecimento e a disseminação dos direitos humanos.

O projeto "Outros Olhos" trabalhou alguns conceitos básicos de Orientação e mobilidade, enfatizando principalmente as técnicas básicas de Utilização do Guia Vidente. O objetivo de tal atividade é orientar a maneira adequada e eficiente de se conduzir a pessoa com cegueira dentro e fora do ambiente acadêmico.



## **Orientações no relacionamento da pessoa cega**

As crenças e mitos que povoam o imaginário social sobre a falta de visão transparecem em falas, gestos e posturas das pessoas, o que reflete o desconhecimento das peculiaridades da cegueira e de suas reais consequências. Além disso, ideias errôneas e concepções fictícias tornam-se barreiras que dificultam ou impedem a aproximação e o relacionamento (SÁ; SIMÃO, 2010).

A cegueira durante muito tempo foi entendida como condição de inferioridade, o que justificava os gestos de proteção, de dependência, benevolência, compaixão e vitimização, e o não enquadramento dessas pessoas que dentro de um padrão de normalidade salientava o pensamento de incapacidade, infantilização e passividade. Porém, a propagação de informações corretas a respeito da pessoa cega desmistifica uma série de pensamentos preconcebidos sobre a cegueira. Assim, as orientações adequadas sobre as reais capacidades, possibilidades e limitações pode desconstruir concepção falsa a respeito da cegueira.

## **Audiodescrição**

A audiodescrição não é uma descrição qualquer, despreziosa, sem regras, aleatória. Trata-se de uma descrição regrada, adequada a construir entendimento onde antes não existia, ou era impreciso.; uma descrição plena de sentidos e que mantém os atributos de ambos os elementos, do áudio e da descrição, como qualidade e independência. É assim que a áudio-descrição deve ser: a ponte entre a imagem não vista e a imagem construída na mente de quem ouve a descrição (LIMA; LIMA ; VIEIRA, 2008 apud FERREIRA, 2013).

O tema audiodescrição foi abordado com o intuito de despertar nos participante a percepção da importância desse recurso de acessibilidade. Os mesmos puderam constatar que muitas informações são perdidas quando não se usa o recurso. Puderam pensar nas dificuldades encontrada pelo estudante cego nos diversos momentos em que a audiodescrição seria fundamental para o entendimento do que se passava, como os filmes em sala de aula e outros eventos por exemplo.

## **Recursos de tecnologia assistiva**

Os recursos táteis e auditivos por facilitarem o acesso à informação das pessoas cegas são os preferencialmente usados durante seu percurso escolar. No âmbito educacional, as Tecnologias Assistivas são ferramentas que proporcionam a acessibilidade



aos alunos que necessitam de algum recurso para ter acesso ao espaço escolar, ao conteúdo trabalhado em sala de aula, bem como promover sua participação ativa nas aulas.

A vivência evidenciou como os recursos de tecnologia assistiva, colaboram para a promoção da autonomia e independência para o estudante cego.

### **Percepções experimentadas**

A maior parte dos participantes avaliou a vivência como ótima.

As sensações descritas foram; dependência, medo, insegurança, desconforto e impotência.

No entanto, apesar de todos os sentimentos conflitantes, os participantes relataram que foi um instrumento muito relevante para o conhecimento sobre a cegueira, bem como para o entendimento do tema acessibilidade em toda a sua complexidade. Para Omote (2005) é grande a possibilidade de mudança de atitude por meio de uma intervenção breve, tal afirmativa é confirmada por trechos de falas dos participantes, abaixo citadas:

*"... me senti mais sensível, mais vulnerável, mas ao mesmo tempo, por estar literalmente no lugar de um cego eu pude perceber o quanto é difícil viver sem enxergar, não pelo fato de não ver as coisas, mas pela insuficiência de métodos de acesso para essas pessoas"*

*"... a parte do vídeo sem e com audiodescrição, foi a parte que mais me chamou atenção, eu não imaginava a dificuldade tal qual é, e a necessidade de nós enquanto futuros docentes, de procurar facilitar e dar apoio aos alunos nesse contexto audiovisual"*

*"Mudou minha concepção em relação aos deficientes visuais e com certeza essa vivência vai me ajudar muito no exercício da docência."*

### **Considerações finais**

Observou-se que a falta de informação corretas e preconceitos historicamente instituídos a respeito da cegueira ainda são obstáculos a mudança de atitude tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele. Assim, o projeto "Outros Olhos" desenvolvido pelo



Núcleo de Acessibilidade de UFTM utilizou a vivência como instrumento de sensibilização para aproximar os participantes da realidade enfrentada no dia a dia do estudante cego.

Nesse contexto, percebeu-se que a propagação de informações corretas e a aproximação com a cegueira foram fatores importantes na conscientização e sensibilização dos participantes do projeto, contribuindo para a efetiva eliminação de barreiras atitudinais que existem neste espaço.

## Referência

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 de nov. 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2016.

BRASIL. Lei n.º 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 julho 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)> Acesso em: 11 de jul. 2016

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). **Referenciais de acessibilidade na educação superior e a avaliação *in loco* do sistema nacional de avaliação da educação superior (Sinaes): Parte I – avaliação de cursos de graduação**. Brasília, 2013a. Disponível em: <[http://www.ampesc.org.br/\\_arquivos/download/1382550379.pdf](http://www.ampesc.org.br/_arquivos/download/1382550379.pdf)>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento orientador do programa incluir: acessibilidade na educação superior**. Brasília, 2013b. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=495&id=12257&option=com_content&view=article)>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, 2008.





Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília :, 2010. 100p.**

CAMBIAGHI, S. S. **Desenho universal** - métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

CASTRO, S. F; ALMEIDA, M. A. Barreiras atitudinais na inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de São Carlos. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 3.,2008, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2008.

CHAHINI, T. H. C; OMOTE, S. Atitudes sociais favoráveis à inclusão de alunos com deficiência na educação superior. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5.,2012, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2012.

COSTA, A. D. L. *et al.* A vivência da acessibilidade como ferramenta educacional de sensibilização. In: Congresso Brasileiro de Educação Especial, 5.,2012, São Carlos. **Anais**. São Carlos: UFSCar, 2012.

FERREIRA, A. F. B.C. Museu para todos: o público com deficiência visual cabe nesse "todos"? In: PASCHOAL, C. L. L. (Org.). **Instituto Benjamin Constant** Conversando com o autor. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014.

MARTÍN, M. B.; BUENO, S. T. **Deficiência visual: aspectos psicoevolutivos e educativos**. Tradução de Magali de Lourdes Pedro. São Paulo: Santos, 2003, 336p.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoa com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Revista Saúde e Sociedade**, n. 2, v. 20, p. 377-389, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v20n2/10.pdf>> Acesso em: 26 jun. 2016



NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. O aluno cego: preconceito e potencialidades. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.14, n. 1, p. 55-64, jan./jun. 2010.

OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Revista Paidéia**, n.15, v. 32, p. 387-398, 2005. Disponível em:  
<<http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/32/07.htm>>. Acesso em: 18 ago. 2012.

ORRICO, H. CANEJO, E. FOGLI, B. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, R. (Org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. cap. 7, p. 116-138.

SÁ, E. D.; SIMÃO, V. S. Crenças, mitos e concepções acerca da cegueira. In: DOMINGUES, C. A. et al. **A educação especial na perspectiva de inclusão escolar: Os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Universidade Federal do Ceará, 2010

SCOTT JÚNIOR, V. Acessibilidade às pessoas com deficiência na educação superior: Universidade Federal de Santa Maria – RS. In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 10, 2011, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPR, 2011. Disponível em:  
<[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5737\\_2649.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5737_2649.pdf)>

SILVA, J. S. S. **Acessibilidade, barreiras e superação: estudo de caso de experiência de estudante com deficiência na educação superior**. Dissertação de mestrado - Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: 2014



## INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EM BUSCA DE UM ENSINO DE QUALIDADE

**Thaíza Vieira Pacheco**

Universidade Federal de Uberlândia  
[thaizavpacheco@gmail.com](mailto:thaizavpacheco@gmail.com)

**Daniella Salviana Faria**

Universidade Federal de Uberlândia  
[daniella\\_gtl@hotmail.com](mailto:daniella_gtl@hotmail.com)

**Arlete Aparecida Bertoldo Miranda**

Universidade Federal de Uberlândia  
[arlete@ufu.br](mailto:arlete@ufu.br)

**RESUMO:** O presente trabalho é fruto de um estudo preliminar de uma pesquisa de mestrado e apresenta discussões a respeito Educação Inclusiva na Educação Infantil, considerando o caráter político da inclusão escolar, ou seja, muitas vezes a inclusão é feita por força da lei, respaldada por políticas públicas, mas pouco se faz no cotidiano escolar para que todos tenham uma educação de qualidade, independente da deficiência. Assim, este artigo traz reflexões a cerca de alguns aspectos que são considerados importantes para que o ensino ofertado na educação infantil seja, de fato, inclusivo e significativo para todos os alunos. A inclusão na Educação Infantil deve ser cautelosamente pensada, desde o planejamento, à organização de tempos e espaços, acolhimento, recursos pedagógicos etc, de modo a formar indivíduos cada vez mais autônomos e participantes na construção do próprio conhecimento. Para atender os objetivos dessa pesquisa, buscou-se alguns princípios teóricos que norteiam à temática, assim como textos legais, de modo a abordar de maneira global e completa o tema Inclusão Escolar na Educação Infantil.

**Palavras-chaves:** Educação - Infantil - Inclusão

### 1. Introdução

O ser humano, desde o nascimento, é dotado de subjetividade, diferenciando-se assim, uns dos outros. Ao ingressar na escola, então, essas diferenças devem ser valorizadas, evitando a padronização e a categorização das pessoas. Por serem diferentes, cada pessoa, desde a primeira infância, tem necessidades e habilidades diversas que refletem diretamente na maneira de ver, aprender, se relacionar e criar no mundo.



Assim, é importante pensar em um sistema educacional que garanta o atendimento adequado de cada uma dessas necessidades, para que todos se desenvolvam de maneira global, como cidadãos ativos na sociedade, de maneira a potencializar cada vez mais seus conhecimentos e habilidades.

Na sociedade atual, são recorrentes as discussões, principalmente no âmbito escolar, a respeito da inclusão de crianças com deficiência nas classes comuns do ensino regular. Essa tem sido uma reivindicação de muitos pais, alunos e da sociedade em geral. Para que essa inclusão seja efetivada, faz-se necessário a construção de um novo paradigma educacional, que garanta o direito de todos a uma educação de qualidade, sem nenhum tipo de discriminação. A escola não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças, culturais, étnicas, sociais. Apesar de se abrir a novos grupos sociais, como prevê a legislação, as concepções das instituições escolares continuam carregadas de preconceitos e ausência de novos conhecimentos, o que potencializa ainda mais a exclusão escolar.

Ao tratar da inclusão escolar na Educação Infantil, ampliam-se as dimensões do problema, pois, além da resistência em incluir crianças com deficiência no ensino regular, a Educação Infantil ainda é vista, muitas vezes, como um “depósito de crianças”, onde o cuidar se sobrepõe ao educar, evidenciando um caráter assistencialista.

Assim, faz-se necessário aprofundar os estudos sobre a Educação Infantil, não só com o objetivo contrapor ao reducionismo a que ela está submetida, mas também por ela ser a primeira etapa da educação básica e devido a sua importância para o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a criança passa a ser reconhecida como um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (DCNEI, p. 12, 2010)

De acordo com os representantes das teorias sócio-interacionistas, como Piaget, Vygotsky e Wallon, na qual nos pautamos,

através do contato com seu próprio corpo, com as coisas de seu ambiente, bem como através da interação com outras crianças e adultos, as crianças vão desenvolvendo a capacidade afetiva, a sensibilidade e a autoestima, o raciocínio, o pensamento e a linguagem. (FELIPE, p. 27, 2001)



Além disso, constata-se que houve uma expansão relevante da Educação Infantil nos últimos anos. A esse respeito, diz o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil,

A expansão da educação infantil no Brasil e no mundo tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, acompanhando a intensificação da urbanização, a participação da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias. Por outro lado, a sociedade está mais consciente da importância das experiências na primeira infância, o que motiva demandas por uma educação institucional para crianças de zero a seis anos. (RCNEI, 1998, p.11)

Essa afirmação é comprovada através análise dos dados obtidos no Censo Escolar. Este pode ser definido como um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional, que coleta informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). No ano de 2010, nas escolas municipais (urbanas, rurais e escolas especiais) da cidade de Uberlândia-MG, pode-se constatar que foram feitas 13.542 matrículas na Educação Infantil, incluindo creche e pré-escola, nos períodos integral e parcial. Já em 2014, foram realizadas 18.066 matrículas na Educação Infantil. Através desse instrumento, também foi possível identificar o aumento do número de matrículas, para essa etapa de ensino, na modalidade de Educação Especial. Em 2010, foram feitas 135 matrículas para essa modalidade na Educação Infantil e 328 matrículas no ano de 2014.

Através do documento do Ministério da Educação (MEC), intitulado “Principais Indicadores da Educação de Pessoas com deficiência”, houve um aumento, a nível nacional, de 18% de matrículas de estudantes com deficiência em classes comuns de Educação Infantil, no período de 2010 a 2014, e uma queda de 28% das matrículas em classes especiais, no mesmo período.

O aumento de matrículas na modalidade de Educação Especial se deu, entre outros fatores, por força da lei, ou seja, aos avanços nas políticas públicas em prol da Educação Inclusiva e dos direitos das pessoas com deficiência. Porém, para que a inclusão aconteça, é necessário pensar além da inserção desses alunos nas salas de aula comuns. É preciso pensar em vários aspectos do cotidiano escolar de modo a atender à todos os alunos, oferecendo um ensino de qualidade.



## **2. Caminhos metodológicos**

Este artigo é fruto de um estudo preliminar de uma pesquisa de mestrado de cunho qualitativo. Segundo Ludke e André (1986, p. 11) “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo.” As autoras também ressaltam que essa abordagem julga relevante o contexto onde os fenômenos a serem pesquisados acontecem. O artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica acerca das Políticas Públicas Inclusivas, buscando problematizar questões teóricas e conceituais sobre a temática da inclusão, permeando estes temas com questionamentos e reflexões sobre o tema da educação inclusiva na Educação Infantil. Segundo Severino (2007, p. 122)

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos e teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Portanto, pretende fazer um levantamento bibliográfico para subsidiar com elementos teóricos o decorrer da pesquisa de mestrado, que terá para além desses objetivos, pesquisar os impasses e desdobramentos da inclusão escolar de alunos com deficiência no cotidiano da educação infantil, tendo em vista a qualidade do ensino, através de entrevistas e observação participante, todos os objetivos serão desenvolvidos ao longo da pesquisa. Sendo assim, espera-se que, por meio da pesquisa bibliográfica, possa ser construído um novo material de pesquisa que corrobore com a reflexão e compreensão dos professores a cerca da inclusão de alunos com deficiência na Educação Infantil, de modo a garantir o desenvolvimento integral de todos os alunos, sem exceção, oferecendo, assim, uma educação de qualidade.

## **3. Inclusão Escolar, Educação Especial e Educação Infantil: o que dizem as políticas públicas**

Os movimentos em prol tanto da Educação Inclusiva, quanto da Educação Infantil, são marcos políticos, históricos e sociais, marcados por diversos embates ao longo dos anos. As políticas públicas direcionadas para ambos passaram por uma construção e transformação lenta e ainda hoje encontram barreiras para sua real efetivação.



Em se tratando da Educação Infantil, foi somente com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso IV, que passa a ser garantido o direito de crianças de 0 a 6 anos a frequentarem creches e pré-escolas. Com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, esse direito é reafirmado. Mas somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, “que a Educação Infantil passa a fazer parte do sistema nacional de ensino, ficando referenciado como primeira etapa da educação básica tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade [...]” (MARAFON, 2009, p. 18). Com a alteração da LDB, por meio da Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em seu artigo 6, se torna obrigatória a matrícula de crianças a partir dos 4 anos de idade na educação básica.

Em 1998, foi criado o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), do MEC. Esse documento traz algumas metas e orientações didáticas para a Educação Infantil, de modo a garantir o desenvolvimento global das crianças em todas as linguagens, nele tratadas como: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática. Assim como enfatiza a formação social, pessoal, a identidade e a autonomia. Já em 2010, são publicadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, fixada pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Ambos os documentos são de considerável avanço para esse nível de ensino, e apesar de dissertar sobre a educação para a diversidade, não se faz presente em seus escritos questões que concernem à inclusão de crianças com deficiência ou à Educação Especial.

A Educação Inclusiva e a Educação Especial ficam a encargo de documentos e políticas específicos. O documento do Ministério da Educação intitulado “A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva”, define que

A educação especial perpassa todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus alunos serviços, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares. Nesse contexto, deixa de ser um sistema paralelo de ensino, com níveis e etapas próprias.

Sinalizando um novo conceito de educação especial, a Política enseja novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos que constituem seu público alvo e garantir o direito à educação a todos. (MEC, 2010, p.6)

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, discorre que



Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (Resolução CNE/CEB nº 4, 2009, p.1)

Portanto, as escolas públicas devem cumprir seu dever de matricular essas crianças. A presença desses alunos nas escolas, então, é uma realidade concreta. Porém, é importante ressaltar que

Por força da lei, muitos alunos conseguiram o acesso e estão matriculados no ensino regular. Crianças com diagnóstico de deficiência intelectual estudam com crianças que não tem nenhum diagnóstico. Mas temos constato que a matrícula na mesma turma não garante o acesso às mesmas oportunidades, apenas garante que as crianças compartilhem o mesmo espaço físico. Ou seja, a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais tem-se revelado um direito à ocupação de um espaço, sim, um espaço físico e podemos até pensar em espaço de convivência, de socialização, mas nem sempre um espaço pleno de aprendizagem. (BATISTA; TACCA, 2011, p. 140)

Ainda a esse respeito, o documento do MEC, “Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas” discorre que

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento educacional especializado às necessidades educacionais especiais, limitando o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 9)

Para que as escolas sejam, de fato, inclusivas, é preciso garantir um ensino que valorize as diferenças, o respeito, a autonomia, a solidariedade, a manifestação e valorização da pluralidade cultural, o direito de brincar, social e étnica e promover o desenvolvimento global dos educandos, resgatando os valores humanos, para que cada um construa sua autonomia intelectual, social, moral e afetiva.





#### **4. Práticas Inclusivas no cotidiano escolar: em busca de um ensino de qualidade**

Nesse modelo de escola inclusiva, a Educação Infantil assume um importante papel. Para Bujes (2001), essa é uma etapa de “descoberta do mundo”, onde é preciso reconhecer e valorizar as diferenças que cada criança apresenta. Assim,

a experiência da educação infantil deve ser muito mais qualificada. Ela deve incluir o acolhimento, a segurança, o lugar para emoção, para o gosto, para o desenvolvimento da sensibilidade; não pode deixar de lado o desenvolvimento das habilidades sociais nem o domínio do espaço e do corpo e das modalidades expressivas; deve privilegiar o lugar para a curiosidade e o desafio e a oportunidade para investigação. (BUJES, 2001, p.21)

Para Zabalza (1998), a qualidade de ensino é dinâmica e deve ser um processo de construção coletiva e permanente. Ainda para esse autor, a qualidade em educação infantil perpassa por vários aspectos como: organização de rotinas; dos espaços; materiais diversificados; o investimento em formação e o trabalho em grupo entre os profissionais da escola.

Serrão (2003) discorre sobre a importância da organização da rotina na educação infantil de modo que ela não se torne maçante, tediosa e redutora. É importante levar em consideração o tempo de aprendizagem de cada criança, sem ficar preso ao relógio ou a produtividade. É preciso que a rotina possibilite a exploração do espaço, a construção de vínculos, assim como o cumprimento das tarefas. Dessa forma, a rotina irá orientar o dia a dia na escola, oferecendo referência e organização, mas de modo que seja flexível e diversificada e permita que a construção do conhecimento seja prazerosa e significativa.

Outro aspecto ressaltado por Zabalza (1998) é a organização dos espaços. Carvalho e Rubiano (2003) acreditam que o modo como a sala de aula é organizada reflete os objetivos que o educador pretende atingir e exerce forte impacto sobre os educandos. Sendo assim, sua organização não pode ser feita de forma arbitrária e aleatória. É importante pensar em um espaço onde as crianças possam desenvolver domínio e controle sobre seu habitat. Ambientes ricos que permitam a exploração de modo a desenvolver os aspectos cognitivo, social e motor, mas sempre priorizando a segurança e a confiança. Para que esse espaço seja, também, inclusivo, é necessário pensa-lo de acordo com as especificidades de cada



criança, rompendo barreiras arquitetônicas, atentando-se à disposição dos móveis, brinquedos e materiais.

Outro ponto que acreditamos ser de fundamental importância para colaborar com a almejada qualidade de educação, é o reconhecimento e valorização das diferenças e das relações estabelecidas dentro da sala de aula.

Mantoan (2006), acredita que

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, onde as crianças e jovens aprendam a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, os alunos são orientados a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, a exemplo dos seus professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. (MANTOAN, 2006, p. 45)

Ao valorizar, refletir e re-significar esses aspectos no cotidiano escolar, caminha-se para uma educação infantil que seja, de fato, inclusiva. As escolas que adotam essa concepção, portanto, buscam educar todos os alunos, em um mesmo ambiente, de modo global, erradicando, assim, a exclusão.

. Nesse contexto, as crianças com deficiência não são apenas integradas ao sistema de ensino, onde os serviços educacionais são segregados. Elas então passam a ser incluídas. É importante ressaltar que a inserção desses alunos nas salas de aula comuns se dá através de questões legais e administrativas. Porém, para que aconteça a inclusão, o professor assume o papel de agente transformador, desde a acolhida, à atitudes sociais genuinamente favoráveis à ela.

Ao professor cabe prioritariamente criar um ambiente propício em que a curiosidade, as teorias, as dúvidas e as hipóteses das crianças tenham lugar, sejam realmente escutadas, legitimadas e operacionalizadas para que se construa a aprendizagem. (BARBOSA; HORN, 2008, p. 86)

O professor, então, deve ser o mediador da aprendizagem, valorizando os saberes prévios das crianças. É ele que vai conectar esses saberes aos conhecimentos científicos, tornando o processo significativo, onde cada uma das crianças possa se reconhecer nesse percurso. É importante reconhecer que “Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. [...] Crianças são



cidadãs, pessoas detentoras de direito, que produzem cultura e são nela produzidas.” (KRAMER, 2006, p. 15).

Tendo em vista a qualidade do ensino, em relação ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é essencial a garantia do direito o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desde a Educação Infantil, como previsto em lei. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva discorre que

Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (BRASIL, 2008, p. 16)

Dito isso, a mudança a favor de uma educação humanizadora, inclusiva e que tenha um olhar sensível às necessidades de cada aluno, começa dentro das salas de aula, tendo o professor como mediador, que deve contar com o apoio tanto do professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como de toda a comunidade escolar.

A inclusão nos sistemas de ensino das escolas regulares, claramente tornará o contexto do cotidiano escolar mais complexo, no entanto é esta complexidade que transformara a sala de aula em um espaço mais rico e propício as diferentes aprendizagens, uma vez que, as crianças constroem o conhecimento por meio das relações com os outros e com o mundo. A diversidade no meio social e especialmente no ambiente escolar é fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios intelectuais, sociais e culturais que possam ocorrer entre os sujeitos que neles interagem.

Mantoan (2006) compara a inclusão escolar com a metáfora do caleidoscópio, em que Marsha Forest descreve que “o caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”. Os sujeitos devem ser considerados em sua totalidade, uma vez que, se desenvolvem através



de múltiplas linguagens que devem ser consideradas, porque as crianças possuem muitas formas diferentes de aprender e pensar (EDWARDS, 2005). Assim, será garantido o direito básico a uma educação de qualidade, sem qualquer tipo de discriminação.

## 5. Considerações finais

Para que de fato, possa ocorrer essa reorganização das escolas, tornando-as ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos é essencial estruturar o Projeto Pedagógico Curricular correspondente com a realidade da instituição. Os princípios que o norteiam devem estar explícitos para possibilitar o funcionamento de uma escola aberta às diferenças e capaz de garantir os processos de ensino e aprendizagem a todos. Uma vez que, não basta tolerar e respeitar as diferenças, é preciso compreendê-las e valorizá-las como fator positivo que contribui para enriquecer o contexto social e da sala de aula.

Portanto, conclui-se que é indispensável que as escolas eliminem as barreiras físicas e adotem práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem a diversidade, além de recursos e equipamentos especializados que atendam a todas as necessidades educacionais com ou sem deficiências. Pois somente quando “as ações educativas se pautam pela solidariedade, pela colaboração e pelo compartilhamento do processo educativo com todos os que estão direta ou indiretamente nele envolvidos é que se consegue ter um ensino de qualidade” (MANTOAN, 2006). E ainda, que se direcionem olhares para a Inclusão Escolar na Educação Infantil, uma vez que, a lei garante a obrigatoriedade da matrícula na rede regular de ensino, no entanto, muitas vezes não garante os elementos básicos para que todas as crianças recebam uma educação de qualidade comprometida com a inclusão, com a diversidade humana, com o respeito e valorização das diferenças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BATISTA, A. S.; TACCA, M. C. V. R. Errata: onde se lê deficiência mental, leia-se criança que aprende como sujeitos de possibilidades. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (org.). **Possibilidades de Aprendizagem: Ações Pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2010.



BRASIL. **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: A escola comum inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2010.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Principais indicadores da Educação de Pessoas com deficiência**. Brasília: MEC, SEESP, \_\_\_\_.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**. Brasília: MEC. 2009.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

BUJES, Maria Isabel E. Educação Infantil: Pra que te quero. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. (org.). **Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância**. Campinas: Papyrus, 2003.

EDWARDS, C. **Ensinando as crianças por meio de centenas de linguagens**. Revista Pátio -Educação Infantil – Ano III Nº 8 Jul/Out 2005.



FELIPE, Jane. O desenvolvimento infantil na perspectiva sociointeracionista: Piaget, Vygotsky, Wallon. In: CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARAFON, Danielle. Educação Infantil no Brasil: Histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. In: **Anais do VII Seminário de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”- História, Educação e Transformação: tendências e perspectivas.** Universidade Estadual de Campinas. 2009.

SERRÃO, C. R. B. O tempo na educação infantil: rotinas. In: DIAS, M. C. M.; NICOLAU, M. L. M. (org.). **Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância.** Campinas: Papirus, 2003.

SKKEL, Maria Claire. **A construção de ambientes inclusivos na educação infantil: relato e reflexão sobre uma experiência.** Disponível em <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09122013-082848/pt-br.php>>  
Acesso em: 18 de maio de 2015.

VITTA, Fabiana C. F.; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S. R. **Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000300007)> Acesso em: 18 de maio de 2015.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.



## POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA INFÂNCIA: DIÁLOGO COM AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Bruna Lorena Barbosa Moraes  
ESEBA-UFU  
brunam.pedagogia@gmail.com

Ma. Camila Turati Pessoa  
Universidade Estadual de Maringá-UEM  
camilatpessoa@gmail.com

### Resumo

Esse trabalho busca discutir sobre as definições e concepções da deficiência intelectual, pensando sobre as especificidades dessa deficiência e como podem implicar ao trabalho pedagógico bem como pensar a proposta de trabalho com as múltiplas linguagens, objetivando o desenvolvimento global da criança em uma aprendizagem significativa. Para isso, buscamos apresentar as concepções de autores acerca destas temáticas, e estabelecemos um diálogo sobre tais concepções, buscando avançar no que se refere ao processo ensino-aprendizagem neste âmbito. Apresentando como a escola inclusiva, em especial ao atender crianças com deficiência intelectual, na educação infantil, deve se atentar ao modo como essas crianças aprendem, e quais são as suas potencialidades, para que de fato, seja inclusiva, e que a criança desenvolva todas as suas potencialidades, é que delineamos a proposta deste trabalho utilizando-nos das múltiplas linguagens. Com isso, além de ressaltar a importância da educação infantil e o cuidado com a infância pensando o desenvolvimento global da criança, principalmente ao se tratar da escola inclusiva, faz-se necessário uma mudança de concepções sobre a educação para que, ela seja de fato inclusiva.

**Palavras-chave:** Inclusão, Deficiência Intelectual, Múltiplas Linguagens.

### INTRODUÇÃO

Esse artigo é uma síntese de estudos feitos como conclusão de um programa de Pós-Graduação em Psicopedagogia e Educação Especial. O objetivo é buscar um diálogo, sobre como as múltiplas linguagens podem ser um modo pelo qual as crianças tenham uma aprendizagem apropriação dos bens culturais produzidos pela sociedade. Além disso, ressaltamos as crianças com deficiência intelectual, que agora tem o seu espaço garantido nas escolas regulares, bem como o trabalho com as múltiplas linguagens sendo



possibilidades que podem significar o preparo do trabalho pedagógico visando o desenvolvimento global do aluno.

Para a discussão, o artigo está organizado da seguinte maneira. No primeiro momento apresentamos as concepções e definições da deficiência intelectual e o que essas implicam para o trabalho pedagógico. Em seguida, apresentamos o que são as múltiplas linguagens e sua relação com a infância, buscando salientar o que o trabalho com elas, implica no trabalho da infância e no desenvolvimento global das crianças. Além disso, trazemos abordagens sobre a educação infantil, e a importância dessas, para o desenvolvimento da criança. Apresentamos também a metodologia utilizada nesse estudo, que foi a abordagem qualitativa. Por fim, tecemos um diálogo com todas essas concepções previamente trabalhadas, buscando identificar a potencialidade do trabalho com múltiplas linguagens, objetivando uma educação que seja inclusiva, de qualidade, ressaltando as especificidades da deficiência intelectual, e o quanto o trabalho com essas linguagens podem significar uma escola de qualidade que vise o desenvolvimento global de todas as crianças.

### **Compreendendo a Deficiência Intelectual**

A temática Deficiência Intelectual (DI) tem ganhado mais espaço no âmbito educacional nas últimas décadas, portanto, são crescentes as discussões a respeito desse assunto (LUCKASSON, REEVE, 2001; VELTRONE, MENDES, 2012; MARTÍNEZ; TACCA, 2011). Contudo, ainda existem muitos aspectos que precisam ser repensados a fim de se construir um conhecimento mais coerente acerca do tema. Com base no senso comum, muitas pessoas ainda entendem e vêem a pessoa com DI como incapaz, que está em desvantagem, mas, os estudos e a entrada dessas crianças na escola, tendem a disseminar qual é o verdadeiro significado da DI, e o que isso implica no desenvolvimento e aprendizagem da criança com DI, ampliando o entendimento sobre as demandas destas crianças.

É necessário antes de iniciar a discussão sobre o que é de fato a DI e, o que isso implica para o desenvolvimento da criança, compreender que a deficiência e as concepções que ela acarreta é resultado de um processo histórico que deve ser levado em consideração. Processo esse marcado por discriminação, pré-conceito com o desconhecido e o que foge do padrão posto pela cultura dominante:





As visões dominantes nos países latino-americanos em relação à deficiência (...) são resultantes de uma história instituída de dominação e exclusão, de uma religiosidade alimentada pelas ideias de pecado e punição, assim como de uma subjetividade social em que o medo, a inferioridade e a insegurança tiveram um papel central. (MARTÍNEZ; TACCA, 2011, p.47).

Assim, as crianças com DI, e suas famílias, sofriram por causa, das concepções, dos modos de produção, a forma de organização da sociedade e as crenças políticas da época. Passando por diversas concepções, desde a exclusão total das crianças que nasciam com a deficiência, e as poucos, foi-se “aceitando”. Primeiro tivemos a segregação onde as crianças com deficiência intelectual, participavam da sociedade, mas, elas que tinham que se adaptar para encaixar nos moldes impostos. Depois, o período de interação que, essas crianças na escola, começavam a ganhar espaço, mas, de forma muito limitada, com algumas especificidades atendidas, mas, ainda não tinha o acesso garantido. Até chegar ao que temos hoje: a inclusão, que é o acesso e a permanência da criança com deficiência garantida na escola, assim como atender a todas as suas necessidades (DECHICHI, 2002).

Com esse breve histórico podemos observar o quanto foi árduo o processo para se chegar ao que hoje nomeamos de inclusão. Por isso, ao se pensar na criança com DI hoje, é necessário se atentar para as interferências de uma complexidade de fatores que precisam ser considerados de forma crítica e cuidadosa. Assim, é primordial o entendimento que a DI não tem uma definição pronta e acabada:

O diagnóstico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da condição mental das pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessas intrincada condição. (BATISTA, 2006, p. 10).

Diante dessa complexidade que se apresenta, e da não definição conceitual entre os estudiosos e a literatura, concordamos com Dechichi (2002), quando ela afirma que ao falar em crianças com DI devemos considerar cinco dimensões, que são elas: habilidades intelectuais, do comportamento adaptativo, da participação, interação e papéis sociais, do contexto e da saúde. Ou seja, consideram-se muito mais do que apenas os aspectos



cognitivos. A seguir, apresentarei as dimensões com base em Dechichi (2002) que as caracterizou. A primeira, *dimensão habilidades intelectuais*, refere-se à capacidade de raciocínio, planejamento, soluções de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio de experiências. Em suma essa habilidade, se refere ao intelecto do indivíduo e sua capacidade de desenvolver algumas atividades referentes ao uso do intelecto. A *dimensão do comportamento adaptativo* refere-se à capacidade de inserção social do indivíduo. Ou seja, sua capacidade de possuir alguns comportamentos que são esperados pela a sociedade, básicos da vida cotidiana, trata-se de comportamentos sociais de independência. A terceira, *dimensão de participação, interações e papéis sociais*, refere-se ao sujeito com deficiência mental se interagir e participar na vida em comunidade, bem como os papéis que ele assume na mesma. A *dimensão contexto* diz respeito ao universo social que esse indivíduo está inserido, sua família, comunidade, escola, relacionando-as com as condições de qualidade de vida da pessoa. Por fim, a *dimensão saúde* que se refere à ampliação do diagnóstico da deficiência mental envolvendo os fatores etiológicos e de saúde física e mental.

Contudo, o importante, é que os educadores tenham claro que a criança com DI poderá apresentar outros caminhos de aprendizagem, de relação, de adaptação, de comportamentos socialmente esperados, entre outros. Pela não definição da DI, cada caso terá um modo específico de aprendizagem, e poderá ter uma ou mais habilidades acima citadas comprometidas. O professor deve ser atentar para todo o conjunto de característica da criança com DI, considerar a criança como um todo e não apenas o seu aspecto cognitivo.

Em suma, a deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação para todas as áreas do conhecimento. (BATISTA, 2004 p. 11).

Das diversas definições e terminologias da deficiência intelectual um fato em comum é que se trata de uma condição que nem sempre é identificada num primeiro momento e acaba estando ligada a um déficit do indivíduo (social, intelectual, funcional, comportamental) em relação a uma norma e, conseqüentemente, de comparação entre pares e semelhantes. (VELTRONE, MENDES, 2012 p. 364)

Ao se atentar para essas cinco dimensões citadas, hoje, e a complexidade apresentada para a DI, entendemos que ela se configura como muito mais do que um mero



atraso cognitivo ou de Quociente de Inteligência<sup>42</sup> abaixo de cinco. São vários fatores que fazem o diagnóstico da criança ser positivo em relação à DI, cabendo a todos os profissionais, estar atento para que, uma simples dificuldade de aprendizagem, não se torne uma DI, que são dificuldades distintas tal como as limitações que cada uma implica.

## Múltiplas linguagens e a infância

A infância é uma fase da vida, marcado pelo o lúdico, pela a brincadeira, pela a imaginação, criação, mundo do faz de conta, onde tudo é possível de acontecer. As crianças o tempo todo querem falar, escutar e descobrir. Por isso, nessa fase a linguagem é o recurso que as crianças utilizam para se comunicar com o mundo, mas, elas possuem diversas linguagens (EDWARDS, 1999) falam com o corpo, com o desenho, com a arte, com a música, com os gestos, pelo choro, pela fala, pela brincadeira entre outras tantas.

Alguns autores como Vygotsky (2001), Edwards (2005), Faria (2014), Vieira (2015), discutem sobre o trabalho intencionalmente planejado para as pessoas com deficiência, e vemos as diversas linguagens contribuindo para o trabalho pedagógico. Concordamos com esses autores, ao falarem da importância do trabalho com diversas linguagens para o desenvolvimento integral das crianças, enfatizando a brincadeira e os aspectos lúdicos tão presentes nessa faixa etária.

Dentre os psicólogos que valorizam o brincar, temos Vygotsky (1989), um dos representantes mais ilustre. Seus estudos sobre o desenvolvimento infantil são enraizados numa perspectiva histórico-cultural, que nos remete a uma infância a qual a criança é um ser real na sua totalidade e não só na escola, um ser que se constrói a partir das relações que estabelece com o mundo, deixando assim de ser vista como uma etapa a ser vencida, um vir a ser. Para ele, quando a criança brinca, ela pode criar, imaginar diferentes formas de brincar. (VIEIRA, 2015. p. 34)

Entendemos que o brincar é fundamental e favorece a descoberta, uma vez que auxilia a criança na concentração, na observação, na percepção, na análise e no

---

<sup>42</sup> O famoso termo **QI** é uma [abreviatura](#) da expressão técnica **Quociente de Inteligência**, utilizada para dimensionar a inteligência humana em relação com a faixa etária a que o sujeito pertence. Nos princípios do século XX, mais precisamente em 1905, os franceses Alfred Binet e Theodore Simon desenvolveram uma ferramenta que lhes permitia avaliar os potenciais cognitivos dos estudantes, tentando detectar entre eles aqueles que estavam mais defasados em termos de [aprendizagem](#), para que assim pudessem ser auxiliados mais eficazmente por seus mestres. (fonte: <http://www.infoescola.com/psicologia/quociente-de-inteligencia-qi/>) Durante muitos anos, esse teste foi usado como referência para com o resultado obtido, se abaixo de 5 significaria que a pessoa possui deficiência intelectual.



estabelecimento de hipóteses e, possibilita o desenvolvimento cognitivo, psíquico, social das mesmas. Ao brincar a criança está realizando uma atividade lúdica e se apropriando de diversas linguagens e papéis sociais, como por exemplo, ao brincar de fazer uma boneca dormir, a criança assume um papel de cuidar da boneca, faz movimentos com o braço para ninar a boneca, canta músicas, fala de forma mais infantilizada, entre outros. “Esses sistemas simbólicos, ou "linguagens infantis", são importantes para as crianças porque elas possuem muitas formas diferentes de aprender e pensar” (EDWARDS, 2005, p. 7).

Nesse sentido, não somente a brincadeira, mas as outras formas de linguagem como o desenho, o corpo, a arte, entre outras possíveis, fazem com que as crianças se desenvolvam em todos os seus aspectos, tanto cognitivos, emocionais, afetivos, sociais. Isso porque, segundo Vygostky (2001), ao brincar, a criança se comporta além de sua idade e isso tem um rebatimento na “zona de desenvolvimento proximal”. Segundo Vygostky (2001), há uma “zona de desenvolvimento proximal”, que se refere à distância entre o nível de desenvolvimento atual- onde a criança consegue resolver problemas ou situações conflituosas, sem a ajuda de um adulto ou uma criança mais experiente- e o nível potencial de desenvolvimento- onde a criança necessita do auxílio de um adulto ou criança mais experiente. Vieira (2015) complementa:

Na infância, na constituição da função simbólica, a imagem e o movimento têm uma função determinante na forma como a criança compreende e se apropria do mundo, transformando-o e sendo transformado por ele. A infância é marcada pela necessidade de linguagem da arte, como também de outras múltiplas linguagens (corporal, musical, cênica, brincar, oral/escrita etc.) (VIEIRA, 2015, p. 36)

Nesse sentido, cada criança tem o seu modo de aprender que é individual, e possui maior facilidade ou dificuldade em algum tipo de linguagem. Nos inquieta a escola preconizar apenas dois tipos de linguagem a oral e a escrita, limitando o ensino a apenas um tipo de inteligência.

Cada criança possui um estilo de aprendizagem individual, singular, o que a torna inclinada para algumas dessas disposições mais do que para outras. Por exemplo, elas podem ter evidente habilidade entre as inteligências visual/espacial, verbal/lingüística, corporal/cinestésica, lógica/matemática, musical/rítmica e interpessoal/intrapessoal. Não obstante, embora possuam estilos de aprendizagem singulares, poucas



crianças apreciam a aprendizagem que só utiliza uma de suas inteligências. Em vez disso, elas gostam de atividades e experiências que as mesclam. (EDWARDS, 2005, p. 7).

O autor nos leva a refletir sobre o ensino tal como ele está hoje. As crianças principalmente as do público da educação infantil, estão descobrindo o mundo ao seu redor, e fazem isso de maneira que sintam prazer, e que o que estão descobrindo/aprendendo tenha sentido para a sua vida. O trabalho com as diversas linguagens possibilita atender as necessidades e individualidade das crianças, que estão inseridas em salas de aulas heterogêneas, e, permite que as crianças descubram outras formas de se expressarem, que não somente a linguagem oral ou escrita.

O trabalho com as múltiplas linguagens permitem que as crianças se desenvolvam na sua integridade, abarcando todas as suas potencialidades. Além disso, possibilita que as crianças vivenciem experiências ricas, variadas, com uma infinidade de possibilidades, o que torna a aprendizagem mais significativa. Para nos auxiliar nessa discussão, reportamos ao poema de Loris Malaguzzi “Ao contrário as cem existem” em Edwards, Gandini e Forman (1999), do qual apresentamos um trecho:

A criança é feita de cem./A criança tem/uma centena de línguas/cem mãos/uma centena de pensamentos/uma centena de maneiras de pensar/de brincar, de falar./Uma centena. Sempre de uma centena de/modos de escutar/de admiração, de amar/cem alegrias/para cantar e compreender/cem mundos/para descobrir/cem mundos/para inventar/cem mundos/para sonhar./A criança tem/uma centena de línguas/(E um cem cem mais)/mas eles roubam 99./A escola e a cultura/separar a cabeça do corpo.(...) (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999, p.5)

Esse trecho do poema nos faz refletir sobre como as crianças tem possibilidades, imaginação, criatividade para se expressarem, no entanto, por uma sociedade que preconiza a leitura e escrita, são tolhidas e forçadas a se comunicarem somente de uma única forma.

## **Educação Infantil**

O sentimento de infância é uma construção histórica, percorrendo um longo caminho, sobre a sua concepção, e tal como o seu reconhecimento, sendo que antes a criança



era tratada como um adulto em miniatura, não se considerando a importância dessa etapa para o seu desenvolvimento.

O sentimento de infância, de preocupação com a educação moral e pedagógica, o comportamento no meio social, são idéias que surgiram já na modernidade o que nos leva a crer na existência de todo um processo histórico até a sociedade vir a valorizar a infância. Ariès é bem claro em suas colocações quando diz que a particularidade da infância não será reconhecida e nem praticada por todas as crianças, pois nem todas vivem a infância propriamente dita, devido às suas condições econômicas, sociais e culturais. Assim, os sinais de desenvolvimento de sentimento para com a infância tornaram-se mais numerosos e mais significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII, pois os costumes começaram a mudar, tais como os modos de se vestir, a preocupação com a educação, bem como separação das crianças de classes sociais diferentes. (BARBOSA, MAGALHÃES, p. 3, 2008)

Diante disso, hoje, a infância tem o seu lugar/importância reconhecido, sendo nessa fase, de suma importância a oferta de estimulação, a criação da autonomia e, o reconhecimento de que é nessa fase que a criança vai se constituindo enquanto sujeito. Entrar na escola, na educação infantil significa romper com os paradigmas do seio familiar, é começar a se inserir no social, a conviver com a diferença.

No Brasil, Com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/96), a educação infantil passa a se constituir como a primeira etapa da educação básica, sendo instituído o direito de todas as crianças de permanência na escola. Outro documento que orienta as discussões a cerca da educação infantil, é as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Nele, temos definido essa etapa como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social. (BRASIL, 2010, p. 12)

Entende-se então que essa etapa deve ser oferecida para todas as crianças, e sendo a primeira etapa da educação tem um cunho pedagógico, não é apenas estar nesse espaço sendo cuidado ou assistido por algum adulto, mas, essa etapa tem alguns objetivos a serem alcançados, e necessita de profissionais qualificados para isso. Segundo esse mesmo documento, os objetivos da Proposta Pedagógica:



A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. (BRASIL, 2010, p. 18).

A LDB, nº 9.394/96 complementa afirmando “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, P.20). Percebemos então, por meio dessas leis, que a educação infantil tem objetivos claros e pertinentes para a idade: o desenvolvimento integral da criança, em diferentes linguagens, e, com direitos de infância, de serem crianças. Por isso, essa etapa da educação é de extrema importância para o desenvolvimento e, tem um modo único de ser trabalhado.

Nesse sentido, concordamos com Bassedas (1999), ao afirmar que a etapa da educação infantil, como primeira entrada da criança ao mundo da escolarização, provoca grandes impactos, e deixam grandes marcas nas crianças. Além disso, é nesse período que a criança está desenvolvendo suas habilidades e capacidades e ao mesmo tempo aprendendo.

(...) é preciso destacar que, na etapa da educação infantil, mesmo sendo considerada uma etapa única, as mudanças que se produzem no aluno são de uma magnitude sem comparação com as das outras etapas educativas. (...) Poderíamos pensar que as crianças, nessa primeira etapa, têm uma experiência inicial em relação ao mundo escolar que pode ser muito importante para sua própria escolarização posterior. Alguns adquirem uma experiência interessante, divertida e outras, não. A maneira como viveram, o tipo de aprendizagem que realizaram e o tipo de relações que estabeleceram podem ser determinantes no sucesso posterior de toda a escolarização. (BASSEDAS, 1999, p. 53).

É nessa etapa da educação, que as crianças têm as suas primeiras percepções de mundo, e estão experimentando situações de aprendizagem, que tornará possível o desenvolvimento de habilidades, estratégias, atitudes, conceitos, e avançará no desenvolvimento das capacidades que estão envolvidas nesse processo.

Conforme já ressaltado, na educação infantil, as ações pedagógicas não estão pautadas no espontaneísmo, ainda no senso comum é a ideia de que nessa etapa, as crianças ficam soltas, livres, sem qualquer mediação pedagógica. Contudo, tanto na escola, como no



ambiente familiar, as crianças desde pequenas, possuem ricas experiências educativas provocando o aprendizado e o desenvolvimento, além do acesso à cultura. No momento que a comunidade escolar, tem clareza da função dessa etapa, a visão para a Educação Infantil se elabora de maneira fundamentada em princípios científicos e educativos. Assim, temos condições de romper com a visão apenas assistencialista ou apenas educativa, com intenções preparatórias (OLIVEIRA, 2011).

Nessa etapa está presente também o cuidar e educar. Essa dualidade de pensamentos a respeito da Educação Infantil se constituiu de maneira equivocada. Cuidar e educar são ações complementares e não distintas, onde temos que destacar a importância das escolas de Educação Infantil ser consideradas como espaços de ricas experiências educativas, científicas e culturais, e não somente como um espaço para cuidar das crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, 1998), afirma “A elaboração de propostas educacionais, veicula necessariamente concepções sobre criança, educar, cuidar e aprendizagem, cujos fundamentos devem ser considerados de maneira explícita”, e complementa, “nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar”.

Assim, temos que a grande finalidade dessa etapa é “Potencializar e favorecer o desenvolvimento máximo de todas as capacidades, respeitando a diversidade e as possibilidades dos diferentes alunos” (BASSEDAS, 1999, p. 54). E, além dessa finalidade maior, propicia (ou deveria) às crianças, condições igualitárias de acesso a cultura, e de desenvolvimento integral, de todas as suas linguagens.

## **Metodologia**

Para amparar o estudo do tema proposto é preciso que o percurso seja coerente com este e com o referencial teórico; sendo assim, o principal pilar que irá sustentar essa pesquisa é o estudo qualitativo. Sobre a concepção da perspectiva qualitativa, Bogdan e Biklen (1984) contribuem ao apontarem que a mesma tem como característica contextualizar seus sujeitos, durante todo o estudo, analisando as informações de forma detalhada e considerando com maior relevância o processo na qual a questão estudada foi constituída do que o seu produto ou os seus resultados.





González-Rey (2002) complementa que a pesquisa qualitativa não exige uma construção de respostas simples do sujeito diante de instrumentos padronizados, pois há uma enorme complexidade de processos implicados na construção destas questões. Esta maneira de se considerar o estudo do sujeito e suas produções nos auxilia a querer conhecê-lo por meio de seu contexto e de suas relações com a cultura e os pares.

Neste trabalho realizamos uma busca pelo acervo bibliográfico na referida área para compor a análise de dados aqui proposta. Assim, a partir da organização dos dados escolhidos para a discussão deste trabalho, fizemos reflexões e buscamos articulações entre os autores que encontramos.

### **Aprendizagem por diversas linguagens: tecendo diálogos**

Após uma discussão inicial sobre a deficiência intelectual, múltiplas linguagens e a infância, é o momento de fazer a articulação sobre as temáticas. As crianças, na fase da educação infantil, estão em seu processo de desenvolvimento, o que implica se desenvolver de forma integral, no todo, o que entendemos nessa etapa o trabalho seja pautado nas múltiplas linguagens.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no item Práticas Pedagógicas da Educação Infantil, apresentam que uma das experiências que deve estar contida na proposta curricular da escola, é assim descrita: “Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (DCNEI, 2010, p. 25).

Nesse sentido, entendemos que todas as propostas voltadas para a educação infantil, estejam abarcando o uso de diferentes linguagens, para que as crianças possam ter a rica oportunidade de experimentar as múltiplas linguagens. Além disso, como o próprio documento respalda o trabalho com as diferentes linguagens, as formas de se expressar, possibilitam às crianças juntos aos seus professores, descobrirem qual é o caminho para a aprendizagem, se possui facilidade por essa ou aquela linguagem. Em outras palavras, se a criança não consegue se expressar verbalmente, pode se expressar por um desenho, são inúmeras possibilidades que esse tipo de trabalho oferece.

Entendemos que o trabalho com as múltiplas linguagens envolve a criança com um todo (conforme já argumentado), ou seja, nessa perspectiva, a criança, e respeitada e



atendida na sua subjetividade. Sobre isso, e discorrendo sobre a importância da subjetividade no processo de ensino e aprendizagem, González e Martínez (2011) apontam que a subjetividade é aliada a condição humana, e essa consideração é de extrema importância para a criança com D.I. Subjetividade essa, que são produções simbólicas, que envolvem o emocional, o cognitivo, o social, as ações e relações da criança. Isso implica dizer que, a criança com necessidade especial, mesmo que tenha comprometimento biológico (que pode ser o caso da criança com DI), não está limitada à produção dos sentidos subjetivos. Vygotsky (2001) reafirma essa ideia ao dizer que uma limitação de uma função particular, não leva a limitação do desenvolvimento global. Em outras palavras, as multiplicidades de configurações subjetivas que permitem a produção pelo sentido subjetivo estão para além das limitações das crianças.

A criança com deficiência intelectual - assim como toda criança, possui sua especificidade – demanda diferentes métodos e formas do trabalho com o conteúdo escolar, para, em processo de escolarização, possa apropriar-se de conteúdos como a leitura. O método tradicional de ensino prioriza a linguagem oral e escrita, o que não leva em consideração a subjetividade, das crianças, o que dificulta o trabalho por esse método, pois, se a criança tiver alguma limitação que comprometa o desenvolvimento de ambas as linguagens implicam afirmar que essa criança não possa aprender e se desenvolver. Vygotsky (2001) defende a ideia de que a pessoa com qualquer tipo de deficiência deve ser considerada em sua potencialidade, ou seja, não ser escolarizada apenas no que já sabe fazer, mas sim ser cada vez mais trabalhados conteúdos que a façam ultrapassar os conhecimentos já adquiridos, alcançando um desenvolvimento além de suas especificidades. Sabemos que alguns limites e especificidades devem ser respeitados, e as múltiplas linguagens abrem um leque de estímulos, de possibilidades de trabalho visando outros caminhos para a aprendizagem.

### **Considerações Finais: para refletir...**

Em síntese, o trabalho buscou apresentar as concepções de DI, de infância, de educação infantil, e múltiplas linguagens, e fazer uma articulação buscando identificar, como essas concepções podem se relacionar, visando um aprendizado significativo para a criança com Deficiência Intelectual. A importância desse tipo de estudo está em que com o



advento da escola inclusiva, a concepção de educação, deve se atentar para novas percepções, novos métodos de aprender que as crianças, conseguem de fato, construir o aprendizado junto a seus pares.

Sabemos que essa mudança na escola, é algo que demanda tempo, estudos e reflexões. Por isso acreditamos que estudos como esse buscam contribuir para que os envolvidos na comunidade escolar, compreendam a necessidade de um olhar minucioso para as crianças, e o modo como elas aprendem, objetivando o seu desenvolvimento global, com preparo intencional das atividades pedagógicas propostas pela comunidade escolar.

## Referências

BASSEDAS, E. **Aprender e ensinar na educação infantil**. - Eulália Bassedas, Teresa Huguet & Isabel Solé; tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

ANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva** : atendimento educacional especializado para a deficiência mental. [2. ed.]– Brasília : MEC, SEESP, 2006.

BARBOSA MAGALHÃES, A. A.; DIAS, M. G. A concepção de infância na visão Phillippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. v.01, n.01. 2008. Disponível em:<<http://revista.ufr.br/index.php/examapaku/article/viewFile/1456/1050>>, acesso em: 02/07/2016

BOGDAN, R. C.; BILKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Editora Porto, 1984.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica.- Brasília: MEC, SEB, 2010.

DECHICHI, C.; SILVA, L. C.; FERREIRA, J. M. (Orgs.). **Curso básico**: educação especial e atendimento educacional especializado. Uberlândia, MG: EDUFU, 2012.

EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira infância. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.



EDWARDS, C. **Ensinando as crianças por meio de centenas de linguagens**. Revista Pátio - Educação Infantil – Ano III N° 8 Jul/Out 2005.

FARIA, P. A. “Olhares” psicopedagógicos: desvendando concepções de aprendizagens de crianças, mães e professores da educação infantil da Eseba, em Uberlândia, Minas Gerais. 2014. 261 f. **Dissertação (Mestre em Educação)**. Programa de Pós-graduação em Educação. UFU, 2014.

GONZALEZ-REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia** - caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

LUCKASSON, R.; REEVE, A. **Naming** defining and classifying in mental retardation. *Mental retardation*, v. 39, p. 47-52, 2001.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). **Possibilidades de aprendizagem**: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas: Alínea, 2011.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Revista Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p. 448-450, jul./dez. 2012.

VIEIRA, A. M., **Currículo e arquitetura escolar**: olhares cruzados na Educação Infantil. 1. Ed. – Curitiba, PR: CRV, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

Flávia Junqueira da Silva  
Universidade Federal de Uberlândia  
[flaviajusilva@hotmail.com](mailto:flaviajusilva@hotmail.com)

### Resumo:

Este estudo de natureza qualitativa utiliza-se da pesquisa bibliográfica e documental para analisar o papel da Educação Especial para as pessoas com altas habilidades/superdotação nas instituições de ensino considerando a importância proposta pedagógica das escolas para este fim. Tem como objetivo o estudo das políticas públicas voltadas para este público-alvo bem como as considerações a serem contempladas no Projeto Político Pedagógico para o atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação nas instituições escolares. Considerando os pilares determinantes do PPP, segundo estudos de Peripolli e Santos (2011), abordam-se a estruturação do PPP e a organização necessária no AEE aos alunos com altas habilidades ou superdotação, mas para isto, definindo alguns conceitos necessários a serem contemplados na proposta pedagógica. Fundamentou-se além destes autores, nos estudos de Delpretto e Zardo (2010) Virgolim (2007), bem como na referência de marcos legais instituídos pelos documentos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a Lei nº 9394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.. Os resultados deste estudo mostram que o currículo e a proposta pedagógica necessitam de flexibilidade e adequação para alunos com altas habilidades/superdotação e de embasamento teórico na tentativa de inibir as dificuldades em se atender alunos deste público conforme suas especificidades para aprendizagem. Palavras-chave: Altas habilidades/superdotação. Projeto Político Pedagógico.

Atendimento Educacional Especializado.

### 1 INTRODUÇÃO

Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades que lhe são próprias; se o direito à educação significa algo, os sistemas educativos devem ser desenhados e os programas desenvolvidos, de modo a ter em conta toda a gama destas diferentes características e necessidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p.01).

Compreender a dimensão do ato educativo num mundo onde a diversidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos são aspectos fundamentais desta ação caracteriza pensar na escola enquanto ambiente que atenda as diferenças para atender a todos os alunos que dela buscam construir novos conhecimentos. Cada aluno atendido tem sua história de vida, tem seu significado de mundo e tem seu desenvolvimento conforme seu processamento de ideias e sua natureza de compreensão.

A escola é um lugar onde os sujeitos estão a todo instante construindo relações, conflitos e, dependendo das relações e das mediações entre os sujeitos, pode haver um caminho desarmônico do processo de construção de novos conhecimentos. Para evitar este processo desarmônico da construção de novos saberes, a escola precisa estar preparada para atender



a diversidade de concepções sociais e a singularidade de seus sujeitos, tendo como foco o aluno numa condição ímpar de atendimento.

O processo de ensino e de aprendizagem deve ser considerado pela equipe escolar sob a ótica da interação do sujeito com o meio, entendendo que a mediação que se faz entre o educando e o educador é uma condição que favorece e fundamenta a aprendizagem. Desta forma, as ações e o planejamento devem ser priorizados como estrutura articulada ao currículo e este, deve ser um eixo que norteie as dimensões da prática pedagógica.

A escola atende sujeitos diferentes entre si e, por considerar que são diferentes, deve respeitar suas dificuldades e potencialidades. A escola tem que ser igual para todos em concepção de direitos e atender a cada um em concepção de pessoa. Pensar nesta condição do atendimento escolar implica pensar nas ações que a escola deve articular para que a mesma atue de forma inclusiva, sem discriminação à condição alguma do indivíduo. Para isto a escola deve elaborar e executar a sua proposta pedagógica, conforme previsto no Artigo 12 da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) sendo esta o Projeto Político Pedagógico (PPP), definido por Vasconcellos (1995) como uma possibilidade de ressignificação de todas as ações dos sujeitos da instituição escolar.

A elaboração e execução do PPP deve ter a participação de todos da comunidade escolar e deve contemplar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos público da Educação Especial<sup>43</sup>. Neste aspecto, os alunos com superdotação ou altas habilidades são parte deste público conforme a Resolução nº 4/2009 (CNE/CEB, 2009).

Considerando os pilares determinantes do PPP, segundo Peripolli e Santos (2011), abordaremos a estruturação do PPP e a organização necessária no AEE aos alunos com altas habilidades ou superdotação, mas para isto, definindo alguns conceitos necessários a serem contemplados no PPP, conforme a seguir.

## 2 CONCEITOS NECESSÁRIOS A SEREM CONTEMPLADOS NO PPP

Para contemplar alunos da Educação Especial o PPP deve estar embasado em concepções que direcionem as ações para alunos que são público desta modalidade de ensino que perpassa as por todos os outros níveis de ensino. Neste sentido, deve ter bem definido o que se entende por Educação Especial, conforme a LDB nº 9394/96:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais<sup>44</sup> (BRASIL, 1996, não paginado).

<sup>43</sup> São considerados alunos público-alvo da Educação Especial, segundo a Política Nacional De Educação Especial (Brasil, 2008) Na Perspectiva da Educação Inclusiva as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e pessoas com altas habilidades /superdotação.

<sup>44</sup> De acordo com BRASIL (2008) a terminologia “ portadores com necessidades educacionais especiais (NEE) passou-se a ser substituída por público-alvo da educação especial.



Outro conceito que deve ser bem definido no PPP é o Atendimento Educacional Especializado. Segundo Brasil (2008), é um serviço da Educação Especial que tem como função a identificação, elaboração dos recursos pedagógicos que propiciem a acessibilidade e eliminem as dificuldades que impedem os alunos público-alvo da educação especial de serem inclusos ao direito do processo de ensino em condições de direitos iguais aos demais alunos, porém considerando as especificidades deste público. Ainda o PPP necessita de contemplar as definições do público-alvo da Educação Especial, por suas especificidades de denominação:

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, não paginado).

Reforçamos aqui a temática das Altas habilidades/superdotação conforme exposta definição pela referência citada anteriormente. Destarte, as características de uma pessoa superdotada ou com altas habilidades, segundo Renzulli (2004) possui habilidades acima da média, envolvimento com a tarefa e muita criatividade. As habilidades podem ser gerais (raciocínio, memória, comunicação) ou específicas (dança liderança, matemática...). Nesta perspectiva a pessoa com altas habilidades/superdotação no envolvimento com uma tarefa se demonstra paciente e perseverante. E esta consideração do autor convém ser apresentada também no campo do PPP aos quesitos da fundamentação dos conceitos, sobremaneira a este público que requer muito estudo ainda sobre as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na escola com as especificidades deste perfil de aluno.

### 3 AS BASES DA ELABORAÇÃO E EXECUÇÃO DO PPP AOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ter dimensões das Altas Habilidades/superdotação assim como as demais dimensões do público alvo da Educação Especial contempladas no campo desta modalidade de ensino. Segundo Peripolli e Santos (2011), o PPP se constitui de bases determinantes na fase de sua elaboração e de sua execução: a flexibilidade do currículo; a distinção de metodologias e temporalidades da obtenção do conhecimento; a avaliação; a identificação do aluno público da Educação Especial; e por último, a organização do AEE. Com esta



ênfase nos estudos dos autores para a prática pedagógica aos alunos com altas habilidades/superdotação é que prosseguiremos nesta pesquisa.

### 3.1. A flexibilidade do currículo

Na perspectiva da educação inclusiva a organização do currículo se insere na concepção do conhecimento das múltiplas faces de sujeitos, suas histórias e contextos sociais, ou seja, as questões das diferenças que permeiam o convívio entre estes sujeitos. O dinamismo processual que se dá o currículo, este é compreendido enquanto um “caminho que os alunos percorrem em seu processo de escolarização, para além dos conteúdos programáticos estabelecidos em cada nível ou etapa de ensino” (DELPRETTO e ZARDO, 2010 p. 22).

Além desta consideração, também consideramos que a concepção da organização curricular se fundamenta na percepção do professor ao desenvolvimento do educando. Este trabalho docente requer uma parceria com demais profissionais da escola e gestão escolar, pois ao detectar que o aluno possui altas habilidades em alguma área específica, deve elaborar junto à coordenação pedagógica situações que permitam a compactação do currículo, de forma que o conteúdo não se torne repetitivo para o aluno. Ressaltamos que para isto é necessário um cuidadoso diagnóstico e que o aluno tenha o pleno domínio do conteúdo e que todos os objetivos tenham sido alcançados na proposta de trabalho. (VIRGOLIM, 2007).

O conteúdo curricular deve levar consideração a natureza dinâmica das necessidades dos alunos para o bom desenvolvimento de si na sociedade e com significados, ou seja, tendo sentido na aprendizagem, considerando as experiências do aluno, seu interesse e nível de entendimento do conteúdo como também analisa o estudo de BRASIL (2006) que expõe também a proposta curricular contemplando oportunidades de o aluno tornar-se apto para discernir novos conhecimentos.

Na flexibilização curricular a adequação e não a adaptação à diversidade durante as aulas planejadas requer priorizar os interesses do aluno sem segregá-lo da turma, mas sim compartilhar com a toda a classe o que está sendo descoberto pelo colega com altas habilidades considerando que a prioridade de recursos didático-tecnológicos para ministração das aulas contribui para o desenvolvimento participativo do aluno que possui altas habilidades/superdotação.

Para o atendimento educacional especializado complementar aos alunos com altas habilidades/superdotação os de professores especializados necessitam estudar as áreas de interesses deste público para o aprofundamento de seu conhecimento em áreas específicas do conhecimento, para que se evite o tédio do ensino na sala de aula regular, o que incita na parceira da sala de recursos multifuncionais com os professores da sala de ensino regular e na articulação de parcerias, conforme estudo a seguir:

Articulação da escola com instituições de educação superior, centros voltados para o desenvolvimento da pesquisa, das artes, dos esportes, entre outros, e promover a cooperação entre centros e a escola,





oportunizando a execução de projetos colaborativos, que atendem às necessidades específicas dos alunos com altas habilidades/superdotação. (DELPRETTO e ZARDO, 2010, p.22).

O currículo é, portanto, alterável e adaptável para mudanças que atendam as necessidades educacionais dos alunos com altas habilidades e superdotação, possibilitando o estímulo de aplicação de atividades enriquecedoras e criativas na busca de parcerias que vinculem este atendimento suplementar.

### 3.2 Metodologia e temporalidade escolar

A questão da metodologia e do tempo escolar para trabalhar com alunos com altas habilidades/superdotação estão muito vinculadas à flexibilização curricular exposta anteriormente. Esta consideração vale para qualquer educando, que tem suas especificidades de aprendizagem no âmbito do complexo das diferenças entre os sujeitos envolvidos no processo da proposta pedagógica.

O tempo e as formas de se processar o trabalho pedagógico com os educandos com altas habilidades/superdotação estão intrinsicamente envolvidas no planejamento, diante da articulação entre a sala de aula do ensino regular e do AEE:

O planejamento escolar, definido como sistematizador de intencionalidades educativas, precisa ser assumido como uma prática de observação e reflexão do cotidiano educacional. De acordo com o contexto em que as estratégias de ensino são promovidas, o planejamento atende a características transdisciplinares, globais e de articulação entre sala de aula comum e o AEE (DELPRETTO e ZARDO, 2010, p.22).

Neste sentido, compreende-se que o PPP deve abranger a preparação e dedicação da equipe pedagógica; recursos humanos, de apoio, tecnológicos e pedagógicos necessários para o processo de aprendizagem dos alunos o que requer utilização de material alternativo para além do que for previsto durante o momento do processo de ensino-aprendizagem e metodologia focada na interação do aluno com os objetivos da aula; organização do espaço físico e dos agrupamentos entre os alunos para prática de um planejamento de aula conforme as necessidades dos alunos.

O estudo da aplicação do Modelo Tríplice de Enriquecimento Curricular conforme apresentado por Renzulli (2004) também deve ser levado em consideração aos objetivos do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades do aluno referente ao que é planejado, pois este Modelo de Enriquecimento com atividades implicam em:

(...) completar em menor tempo o conteúdo proposto, permitindo assim, a inclusão de novas unidades de estudo. Para uns implica uma investigação mais ampla a respeito dos tópicos que estão sendo ensinados, utilizando no aluno um maior número de fontes de informações para dominar e conhecer uma determinada matéria. Para outros, o enriquecimento consiste em solicitar ao aluno o desenvolvimento de projetos originais em determinadas áreas de



conhecimento. Ele pode ser levado a efeito tanto na própria sala de aula como através de atividades extracurriculares (ALENCAR; FLEITH, 2001, p. 133).

Novamente reforçamos aqui a implementação de culturas colaborativas entre toda comunidade escolar (docentes, alunos, familiares e outros profissionais) de forma a criar redes de apoio social ao desenvolvimento dos talentos escolares, estendendo-se ao currículo regular da escola conforme nos apresentam estudos de Chagas et al (2007) e Virgolim (2007):

- Prática pedagógica vivenciada na e para a diversidade.
- Planejamento de ações e estudos entre o corpo docente, pais e alunos para o atendimento aos alunos com altas habilidades e superdotação.
- Formação de grupo de monitores para orientação de projetos aos alunos com altas habilidades.
- Oportunidades de novas atividades para além do currículo regular, inserindo palestrantes, convidados, desenvolvimento de centros de interesses, novas experiências a partir do currículo formal aos alunos talentosos.
- Incorporação de todo o corpo docente no envolvimento do trabalho com os alunos com altas habilidades para que estes se sintam motivados para participarem das aulas e atividades propostas.
- Dinâmicas diversas como: apresentação de diversos tipos de filmes, incluindo filmes científicos, de curtas e longas metragens; discursos de notícias de jornais com momentos para confronto de opiniões; oficinas variadas como de origamis, robótica, química, alimentação, meio ambiente, xadrez, maquetes, coleções...; palestras de vários tipos de profissionais de diferentes áreas; eventos como passeios a lugares turísticos, fábricas, empresas, museus, laboratórios...; uso de tecnologia computacional; minicursos em áreas de interesses dos alunos talentosos; entrevistas desenvolvidas com sujeitos da área em pesquisa ou profissionais bem sucedidos em questão na comunidade escolar; elaboração de roteiros de trabalhos; treinamento em atividades técnicas e registro de dados; treinamento na produção de trabalhos científicos e acadêmicos; treinamento em recursos audiovisuais e tecnológicos; treinamento em técnicas para exercício em liderança e gerência; investigação de problemas; desenvolvimento de trabalhos coletivos e individuais bem como originalidade e criação e sua divulgação.



### 3.3 Avaliação

Conforme a Delpretto e Zardo (2010, p. 22), cabem ao professor verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os conteúdos a serem trabalhados pedagogicamente suas hipóteses e referências de aprendizagem; acompanhar e aprofundar os temas estudados e verificar o que os alunos aprenderam em relação à proposta inicial e as novas relações estabelecidas:

A avaliação é outro aspecto essencial para o reconhecimento das diferenças na escola. Ela pode ser considerada um obstáculo quando compreendida como um elemento sancionador e qualificador, em que os sujeitos da avaliação são somente os alunos, e o objeto da avaliação, as aprendizagens realizadas por eles. Entretanto, a avaliação tem o sentido reconstrutivo, quando deixa de focar exclusivamente os resultados obtidos pelos alunos e passa relacioná-los com as práticas pedagógicas, possibilitando a problematização dos processos de ensino e aprendizagem e identificação das diferentes formas da construção do conhecimento pelos alunos de uma mesma turma.

Os docentes no processo de avaliação requerem em sua prática pedagógica o replanejamento e a retomada de conteúdos com alunos talentosos no sentido de lhes proporcionar novos significados à aprendizagem que embasem o que foi construído como novo conhecimento dos alunos.

A avaliação deve ser concebida enquanto processo nas dimensões globais do desenvolvimento do aluno, não só no campo cognitivo, mas também nas formas usuais da vida social cotidiana deste, devendo abranger metas como detectar níveis de desenvolvimento e de conhecimento do aluno, bem como ser instrumento de problematização, questionamento e reflexão, sobre a ação (GADOTTI, 1990). É necessariamente se fundamentar numa prática de observação diária, oportunizando ao aluno com altas habilidades/superdotação durante o processo de aprendizagem, reflexões críticas sobre a realidade social no qual está inserido, conforme afirma Hoffmann (2000).

O trabalho pedagógico com alunos superdotados ou com altas habilidades exige uma prática de avaliação que contemple: definição do trabalho pedagógico para rompimento de práticas que valorizem a memorização de conteúdos, seleção e exclusão de alunos; recuperação imediata respeitando o ritmo de aprendizagem de cada aluno, com critérios de entendimentos reflexivos e desafiadores, estimulando a formulação de hipóteses e a



descoberta de novos saberes; anotações e registros frequentes do corpo docente frente ao desempenho dos alunos com base nos parâmetros curriculares para uma questão mediana dos resultados ou para além desta; e a utilização de portfólios para acompanhamento do desenvolvimento do aluno.

### 3.4 Identificação do aluno com altas habilidades/superdotação

É preciso ter clareza quem são os alunos com altas habilidades e superdotação, e como analisado anteriormente no capítulo 2 deste estudo. Considerando que pessoas superdotados ou com altas habilidades constituem parte do público-alvo da educação especial, com destaque em referência de alguma área intelectual ou de liderança no quesito da aprendizagem, partindo da definição dada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva aos alunos com altas habilidades e superdotação, a identificação destes alunos pelos professores se contempla na identificação da bagagem de conhecimento já adquirida pelo aluno, certificando-se dos saberes e culturas que o aluno já denota em si para o meio escolar. Teoricamente os docentes se fundamentam na concepção de inteligência para identificação de alunos com altas habilidades/superdotação.

Em seguida, os professores e toda equipe pedagógica envolvida com o atendimento escolar dos alunos com altas habilidades/superdotação necessitam fazer a identificação do tipo de apoio oferecido ou não pelo contexto familiar aos alunos talentosos, incluindo ações dinâmicas do contexto escolar para prosseguimento da proposta curricular para estes alunos.

A observação do foco de interesse (ou área de interesse) do aluno e a análise do que lhe provoca a curiosidade e o envolvimento na atividade de forma concentrada e desafiadora também é uma ação que contribui para a identificação das potencialidades do aluno.

Prosseguindo na sondagem dos campos de interesse com equipe pedagógica especializada, a articulação em parceria com a família do aluno para mediação das ações pedagógicas se objetivam no acompanhamento para análise do comportamento dos alunos dentro da conduta das altas habilidades/superdotação, ampliando as aptidões que são provenientes deste perfil de alunos, com o devido acompanhamento no AEE.

### 3.5 Serviço do atendimento educacional especializado:

Para que o AEE aconteça enquanto um serviço da Educação Especial o PPP deve contemplar aos alunos com altas habilidades e superdotação o serviço de atendimento articulado com a sala de aula comum:

Ao caracterizar e prever o atendimento educacional especializado, com função complementar ou suplementar à escolarização, este orienta e possibilita que os alunos com altas habilidades /superdotação tenham



atividades de enriquecimento curricular na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncionais (DELPRETTO e ZARDO, p.22, 2010).

:

Em conformidade com as Diretrizes Operacionais do AEE (BRASIL, 2009) o atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação tem garantia da matrícula no AEE no contra turno ao ensino regular enquanto aluno público-alvo da educação especial e que este atendimento aconteça em sala de recursos multifuncionais com cronograma de atendimento, plano de AEE com observações das necessidades educacionais específicas do trabalho pedagógico, professores especializados; profissionais de apoio e de outros serviços especializados; redes de apoio para ampliação do atendimento, estudo e pesquisa no que se refere ao AEE para sanar as demandas deste tipo de atendimento, bem como garantir o assessoramento em sala de aula comum pelo professor do AEE.

A articulação com reuniões de pais, de professores, com o Conselho Escolar e com dimensões do Conselho de Classe auxiliam na busca de parcerias entre escola e outros órgãos comunitários e de serviços que contribuam com o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades/superdotação, consolidadas em registro de planos de trabalho.

O AEE ainda em suas atribuições deve contemplar a realização de avaliações contínuas e processuais com base nas necessidades pedagógicas ao processo de aprendizagem contribuindo com as adequações ao currículo escolar. Também deve contemplar ambiente adequado ao desenvolvimento do aluno, respeitado as condições do ambiente, do espaço físico e do tempo para a execução das tarefas, conforme necessidades específicas dos alunos atendidos.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta pedagógica nas instituições de ensino numa concepção de educação inclusiva necessariamente deve contemplar a educação especial com a definição estabelecida por esta dos sujeitos que constituem este público.

Como foi visto no decorrer deste estudo, pessoas com altas habilidades/superdotação têm suas especificidades que devem ser consideradas na elaboração do projeto político pedagógico assim como demais alunos vistos como sujeitos de direitos. E as dificuldades das unidades de ensino em proporcionar um atendimento adequado a este público requer um envolvimento em estudos mais aprofundados sobre a conduta de aprendizagem destes alunos.

Diante do que foi aqui exposto, não consideramos que todas as possibilidades de inclusão e promoção ao conhecimento tenham sido esgotadas neste texto, porém incentivamos com base em estudos de referência a possibilidade de se refletir e adequar este atendimento nas salas de aula do ensino regular.

A prática pedagógica com alunos com altas habilidades/superdotação requer variedade de recursos e muita pesquisa. O uso de material tecnológico dentro da sala de recursos bem como na sala de aula do ensino regular, o vínculo do Plano de trabalho do AEE com as diretrizes educacionais, a busca de parcerias com outras instituições possibilitam ao aluno



com altas habilidades/superdotação interação no âmbito escolar, considerando o oferecimento de enriquecimento curricular no plano de desenvolvimento individual e favorecendo o acesso aos recursos didático-pedagógicos e tecnológicos em sua área de interesse.

Desta forma, o currículo e a proposta pedagógica sendo adequados ao ensino e à aprendizagem de alunos com estas especificidades há uma tentativa de inibição de situações que venham provocar falta de estímulo pelos estudos e pelas ações escolares no âmbito da sala de aula, até mesmo a inibição de uma possível evasão deste aluno por não ter sido devidamente acompanhado na escola por falta de profissionais especializados e recursos disponíveis.

### REFERÊNCIAS:

ALENCAR, E. M. L. S. FLEITH, D.S. **Superdotados: determinantes, educação e ajustamento**. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm) Acesso em: 11 ago 2014.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Não paginado. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 jul 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP 2008. Não paginado. Disponível em:  
[http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf) Acesso em: 19 jul 2016..

\_\_\_\_\_, SEESP/MEC. **Saberes e Práticas da Inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. Série: Saberes e Práticas da Inclusão. 2ed. Brasília: MEC/SEESP. 2006. 146 p. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf> Acesso em: 21 jul 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais Para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. 2009 Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) Acesso em: 19 jul 2016.



CHAGAS, J. F., MAIA-PINTO, R., PEREIRA, V. L. Modelo de Enriquecimento Escolar. In: FLEITH, D. de S.(org). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação.** MEC-SEESP. Vol. 2, Brasília, 2007.

DELPRETTO, B.M. de L.; ZARDO, S.P. Alunos com Altas Habilidades/ Superdotação no Contexto da Educação Inclusiva. In: DELPRETTO, B.M. de L.; GIFONNI, F. A.; ZARDO, S.P. (org.). **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: altas habilidades/Superdotação.** Brasília:MEC/SEESP-Universidade Federal do Ceará. Col. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Vol. 10, 2010. p. 19-24

GADOTTI, M. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ed. Ática, 1990.

HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio: uma perspectiva construtivista.** 29ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

PERIPOLLI, A.; SANTOS, C.S. Altas Habilidades/Superdotação: clarificando concepções e (re)significando ideias imagéticas do senso comum. In: **Artifícios.** Revista do Difere-ISSN 2179 6505, V. 1, n. 2 , dez/2011. p.1-22. Disponível em: <http://www.artificios.ufpa.br/Artigos/a%20silvio%20santos.pdf> Acesso em: 20 jul 2016.

RENZULLI, J.S. O que esta coisa chamada Superdotação e como a desenvolvemos? Retrospectiva de Vinte e Cinco Anos. In: **Revista Educação,** Porto Alegre, ano 27, nº 1. p.75-134. 2004.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Plano de Ensino - Aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertat, 1995.

VIRGOLIM, A.M.R. **Altas Habilidades/Superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: MEC-SEESP, 2007.



## A INCLUSÃO E SUAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM TRABALHO PARA TODOS EM SALA DE AULA

TEIXEIRA, Priscila  
Gervásio Professora da Educação Infantil-  
ESEBA-UFU

[prigteixeirinha@yahoo.com](mailto:prigteixeirinha@yahoo.com)

[.br](mailto:prigteixeirinha@yahoo.com) MARTINS, Sherlei Raquel

Dias Aluna de graduação

Pedagogia-UFU

[sherleidias@gmail.com](mailto:sherleidias@gmail.com)

### Resumo

Este artigo tem o objetivo de traçar uma reflexão sobre o trabalho com a Inclusão em sala de aula na Educação Infantil a partir de um projeto de pesquisa realizado com a parceria da PROGRAD na Escola de Educação Básica ESEBA, cujo tema central - A Inclusão e suas contribuições pedagógicas na Educação Infantil público do AEE. Buscamos compreender a educação inclusiva como uma educação para todos, assim a escola deverá satisfazer a necessidade de todos independente de sua condição física, psicológica ou social tendo ou não alguma deficiência. Assegurando que todos tenham os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados no ensino regular. Assim, o artigo possibilitará discutir e analisar a Inclusão na Educação Infantil para atender à diversidade de conhecimentos das crianças em sala de aula, no qual pressupõe-se ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Portanto, é fundamental refletir sobre as escolas inclusivas, que devem ser todas, precisam reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação Infantil, Diferenças.

Nos debates atuais sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro tem diante de si o desafio de encontrar soluções que respondam à questão do acesso dos alunos nas instituições educacionais. Tal desafio se materializa na medida em que as escolas mantêm resistência em propor mudanças na sua organização pedagógica, de modo a reconhecer e valorizar as diferenças sem discriminar os alunos, nem os segregar.





A Educação Inclusiva nasce com o intuito de reconstruir a educação, na qual prioriza aspectos importantes como a integração escolar não num mundo a parte separada, e sim num âmbito educacional e social. Toda criança tem direito a uma educação de qualidade e para todos sem exceção. Porém, o que se percebe é uma dificuldade em atender os alunos com deficiência na rede regular de ensino, devido as muitas dificuldades nos sistemas de ensino regular: sua organização, espaço físico, qualificação dos profissionais, dentre outras. Todos estes aspectos tornam a inclusão como uma necessidade de mudança de paradigma, tanto na forma de organização escolar e como na forma de ensinar.

Mesmo com o tempo de discussões a cerca do assunto, ainda se tem muito a avançar. Conforme a Constituição Brasileira de 1988, todas as crianças têm direito a ter um dos

princípios do ensino: “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. (art. 206, inciso I), cujos objetivos fundamentais são: “... a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (art. 3, inciso IV). Ela garante ainda o direito à igualdade (art. 5º) e trata, no art. 205 e seguintes, do direito de todos à educação. Esse direito deve visar ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Acrescentamos que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V).

Na Declaração de Salamanca em 1994, os princípios da nossa Constituição foram retificados, pois aquela preceituou que “... todas as escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras”.



Essa Declaração de Salamanca trouxe princípios norteadores que mostram que as escolas deveriam acolher todas as crianças, até hoje as escolas não estão preparadas para o desafio de educar todas as crianças sem discriminação.

Segundo MANTOAN, “a escola é a instituição responsável por introduzir a criança na vida pública. E você não pode dizer que esse aqui vai ser introduzido na vida pública e esse não”. A grande preocupação aqui não é somente trazer o aluno para a escola, é também garantir sua permanência e alcançar os resultados satisfatórios na prática pedagógica.

Para falar sobre inclusão em sala de aula precisamos compreender primeiramente o que é inclusão. A inclusão requer mais que a simples presença do aluno em sala, é um conjunto de atitudes, posturas e modificações no ambiente que visam manter o aluno em contato com os colegas e também ajudando esse aluno a construir seu conhecimento através de suas habilidades. Esse entendimento é de extrema importância principalmente na educação infantil, onde as crianças começam a construir as primeiras relações com os conceitos pedagógicos possibilitando também que a mesma adquira condições para compreender outros conceitos que facilitarão a aquisição de outros novos conhecimentos, tanto sociais, como também escolares, por isso a inclusão trata-se de um eixo básico da educação infantil.

A inclusão requer muita reflexão e organização do contexto escolar. A prática inclusiva no contexto educacional é desafiadora, pois exige mudanças em vários aspectos a fim de superar as barreiras para a educação inclusiva, conforme Carvalho afirma:

“Em síntese, há que examinar todas as variáveis do processo educativo escolar, envolvendo as pessoas da escola (educadores, gestores, alunos, apoio administrativo); o ambiente físico (em termos de acessibilidade), os recursos financeiros e materiais (origens, quantidades, periodicidade de recebimento, manutenção de equipamentos e instalações), os graus de participação da família e da



comunidade (parcerias), a filosofia de educação adotada (se tradicional ou não), o projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar (natureza do documento, autores, destinação), a prática pedagógica (se mais centrada no ensino ou na aprendizagem), os procedimentos de avaliação (formativa, somativa, formal, informal), dentre outros aspectos.” (2003, p. 61).

A educação inclusiva defende uma educação para todos, assim a escola deverá satisfazer a necessidade de todos independente de sua condição física, psicológica ou social tendo ou não alguma deficiência. Assegurando que todos tenham os mesmos direitos dos seus colegas escolarizados no ensino regular.

A construção da escola inclusiva desde a educação infantil implica em pensar em seus espaços, tempos, profissionais, recursos pedagógicos etc. voltados para a possibilidade de acesso, permanência e desenvolvimento pleno também de alunos com deficiências, alunos esses que, em virtude de suas particularidades, apresentam necessidades educacionais que são especiais.

A Educação Infantil é um período de extrema importância para o crescimento da criança, onde se devem oferecer a elas possibilidades de desenvolvimento de habilidades e competências capazes de construir um alicerce para as etapas subsequentes da sua vida, sendo que o processo de desenvolvimento da inteligência ocorre a partir do momento em



que “a criança nasce como se percebe através dos estágios de desenvolvimento” definidos por Piaget (1989).

Assim é fundamental que haja a socialização dessas crianças com o meio escolar desde cedo, como forma de garantir o desenvolvimento intelectual, social e pessoal das mesmas, respeitando suas especificidades, pois se sabe que cada criança possui seu tempo de desenvolvimento.

Na verdade, o aluno com necessidades educacionais especiais não corresponde ao esperado por alguns professores, mas isso pode acontecer com qualquer aluno. Cabe à escola preparar e formar os profissionais, organizar um currículo capaz de atender essa demanda na sala de aula.

De acordo com GOMES (2007), “o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade de construir conhecimento como os demais alunos e de demonstrar a sua capacidade cognitiva [...]”.

Dessa forma, as escolas inclusivas, que devem ser todas, precisam reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com a comunidade. MANTOAN destaca que “a escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas”. (2005, p.38).

A prática pedagógica inclusiva constitui-se pela junção do conhecimento adquirido pelo professor ao longo de sua trajetória e da disponibilidade em buscar novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais. De acordo com Meyrellles:

“A prática de educação inclusiva só será possível se houver mudanças estruturais na escola, que viabilizem as pessoas com necessidades educativas especiais, condições para que todos tenham acesso e permanência na escola de forma que sejam respeitadas e trabalhadas suas limitações.” (2009, p.54).



Dessa forma, a inclusão na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

Quanto ao aspecto da prática docente a abertura da escola para acolher estagiários também é muito importante visto que possibilita que o futuro professor esteja exercendo as práticas em conjunto com a teoria.

Se a escola trabalha com a inclusão ela já está preparando e capacitando futuros professores para que ao chegarem numa sala de aula onde tem alunos com necessidades educacionais especiais não estejam despreparados, pois a grande questão que encontramos é que alguns professores dizem não ter preparo para lidar com o aluno em sala.

Essa capacitação só acontece com o contato e convivência do professor com o aluno, pois cada um tem, como foi dito anteriormente, suas especificidades e cabe ao professor encontrar maneiras de ajudar esse aluno.

Nesse sentido, AINSCOW afirma que: “a educação inclusiva vai muito além de atender ao alunado com necessidades educacionais especiais, uma vez que supõe a melhoria das práticas educativas para todos os alunos e para o conjunto da escola”. (1998, p.78).

Deste modo, pode-se dizer que a escola inclusiva é aquela que acomoda todos os seus alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. Seu principal desafio é desenvolver ações pedagógicas centrada no aluno, que seja capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçados a trabalhar e até mesmo os que apresentam altas habilidades como as superdotadas, uma vez que a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

Segundo Figueiredo (2010), o ensino inclusivo deve requerer o respeito pelo estilo e pelo ritmo de aprendizagem do aluno; a utilização de diversos



modos de intervenção; ensino e gestão da sala de aula, ou seja, uma gestão que contemple simultaneamente os diferentes níveis de aprendizagem, bem como uma gestão flexível sobre as regras da turma; e a utilização de diferentes modalidades de avaliação das aprendizagens.

Cabe à escola preparar o espaço físico, planejamento docente e formação de professores, pois de acordo com o artigo 59, inciso I, da LDB (1996): “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização especificam para atender suas necessidades”.

Assim sendo, é preciso desenvolver uma rede de apoio (constituída por alunos, pais, professores, diretores, psicólogos, pedagogos, supervisores e estagiários) para discutir e resolver problemas, trocar ideias, métodos, técnicas e atividades, elaborar atividades que atendam às necessidades educacionais dos alunos com a finalidade de ajudar não somente aos alunos, mas aos professores para que possam ser bem sucedidos em seus papéis.

MANTOAN (2003) propõem que as escolas públicas e particulares se obriguem a um esforço de modernização e reestruturação de suas condições atuais, a fim de responderem as necessidades de cada um de seus alunos, em suas especificidades.

Nesse sentido, faz-se necessário pensarmos a prática pedagógica para alunos da Educação Infantil, no 1º período da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia como uma forma significativa e contextualizada, respeitando o limite de aprendizado e estimulando-o com recursos adaptados e essenciais para a sua formação.

Assim, elaboramos um projeto com a participação de um bolsista da Universidade Federal de Uberlândia no qual, buscassem contribuir com sua formação docente e ao mesmo tempo oferecer propostas planejadas que respeitem e estimulem a inclusão das crianças na escola, criando estratégias que visam à interação dessas crianças para que as mesmas desenvolvam seu aprendizado de maneira significativa e produtiva.

Para atender à diversidade de conhecimentos das crianças em sala de aula, necessitamos ajustar o ensino às diferentes necessidades de



aprendizagem da turma. Essa tarefa complexa requer do docente elaborar não apenas tarefas únicas e padronizadas realizadas por todos os alunos, nas atividades diferenciadas, que podem ser respondidas de várias maneiras por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

Portanto, propõe-se com esse projeto elaborarmos uma prática pedagógica voltada para a inclusão escolar, partindo do princípio de que todas as crianças, com ou sem necessidades educacionais especiais, têm o direito de estudar juntas para crescerem como cidadãos capazes de contribuir para a qualidade da vida em sociedade.

Buscamos no decorrer do ano de 2015/2016 ampliarmos o conhecimento sobre como deve ser essa prática inclusiva e o trabalho pedagógico com alunos com ou sem necessidades educacionais na Educação Infantil em uma escola pública.

Considerando que o Projeto tem o intuito de construir ações pedagógicas e atividades de rotinas, promovendo a inclusão de todas as crianças sem distinção ou gênero no ambiente alfabetizador, buscando estratégias de aprendizagem para todas as crianças dessa faixa etária citada anteriormente.

Dessa forma, uma das ações do projeto se expandiu para uma entrevista com a pedagoga da Fundação Pró Luz de Uberlândia, a mesma nos relatou algumas observações quanto a inclusão.

Segundo a pedagoga, ao receber a criança com deficiência a escola deve se organizar como um todo, conhecer a criança, como ela vê o mundo. Deve também elaborar um projeto comum, onde todos tomam conhecimento das necessidades educacionais especiais das crianças como um todo.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial integra a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o AEE (Atendimento Educacional Especializado). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Especial é uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotados.



Na ESEBA contamos com o auxílio de profissionais que atuam no AEE que também é muito importante para a inclusão, pois o AEE trabalha a necessidade da criança, não é um reforço escolar, seu trabalho é em conjunto com a prática pedagógica do docente, na construção de atividades e ações que sejam significativas para todas as crianças. Localizando as dificuldades e trabalhando com o intuito de resolver ou mesmo amenizar essas dificuldades.

Não podemos dizer que todas as crianças que frequentam a escola têm suas necessidades realmente atendidas, a escola ainda precisa de muitas adaptações. Está caminhando, muitas escolas estão preparadas, mas ainda falta muito.

É importante ressaltar que a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais não depende do grau de severidade da deficiência ou do nível de desempenho intelectual, mas da possibilidade de interação, socialização e adaptação do sujeito na escola comum. E esse é o maior desafio para a escola aprender a conviver com dificuldades de adaptação, gostos, interesses e níveis diferentes de aprendizagem.

Pretende-se que a prática educativa diante de todos os desafios, consiga atender às necessidades educacionais especiais das crianças e elaborar alternativas de diferenciação pedagógica, possibilitando a todos o direito social de aprendizagem.

Cabe as instituições de Educação Infantil de acordo com o RCNEI,

“...brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva...” (1998, p.63)





Contudo, é importante pensarmos em atividades significativas, brincadeiras, contação de histórias, jogos e músicas que estimulem o processo de desenvolvimento das crianças com ou sem necessidades educativas especiais na educação infantil que aborde ações pedagógicas para esta faixa etária.

A escola inclusiva “é a que não é indiferente à diferença” FREITAS (2008, p. 42), mas aquela que contempla as semelhanças que naturalmente existe, assim valoriza as diversidades.

A inclusão só acontece quando todos que fazem parte do cotidiano das crianças com NEE (necessidades educacionais especiais) colaboram com eles. Os responsáveis pela mudança como educadores, pedagogos, psicólogos e legisladores devem estimulá-los, colocando a escola juntamente com a família, e a comunidade para garantir essa transformação.

Observamos que esse trabalho é feito na referida escola. Os pais são convocados para uma reunião antes de iniciar o ano letivo, conhecem os profissionais (coordenadores pedagógicos, docentes e psicólogos) que trabalharão junto à criança no ambiente escolar.

Esse contato inicial permite que a escola conheça a criança sob a ótica familiar, como a família lida com essa criança e como ocorrem as relações familiares. Só os pais podem fornecer informações essenciais sobre as peculiaridades da criança, suas preferências, anseios, maneira de brincar bem como as informações sobre o histórico médico facilitando assim o trabalho dos profissionais da escola.

Enfim, percebemos como é fundamental que todas as crianças com ou sem necessidades educativas especiais tenham acesso à escola comum, sem preconceitos ou estereótipos; que este acesso seja possível graças à acessibilidade adequada, um currículo flexível de acordo com sua realidade social e faixa etária, que possa proporcionar um tempo maior para a assimilação do conhecimento e que suas práticas pedagógicas, em decorrência das necessidades educacionais especiais, sejam voltadas para a aprendizagem



significativa de cada aluno, e não apenas o indivíduo se mobilize para que essa ação seja colocada em prática, mas toda a sociedade.



## Referências

AINSCOW, M. (1998). **Educação para todos: torná-la uma realidade**. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang, **Caminhos para as escolas inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1998.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

\_\_\_\_\_, **Ministério da Justiça/ Corde**. Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília: MJ/CORDE, 1994.

\_\_\_\_\_, **Ministério de Educação**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_, **Ministério de Educação e do Desporto**. Secretária de Educação. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. RCNEI. Volume1. Brasília: MEC, 1998.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem. Educação inclusiva**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

FIGUEIREDO, Rita, V. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. In: SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Inclusão: Revista da Educação Especial**. V.5, n. 1 (jan/ jul). Brasília: Secretária de Educação Especial, 2010.



GOMES, Adriana L. Limaverde. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 1º Ed. São Paulo, Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_, Maria Teresa Égler. **O direito de ser, sendo diferente na escola. Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo, Summus, 2005.

MEYRELLES, Denise de Jesus et. Al. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre, Mediação. 2009.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.



## **COORDENADORES E/OU SUPERVISORES PEDAGÓGICOS: AÇÃO PSICOPEDAGÓGICA JUNTO AOS PROFESSORES DE SALAS INCLUSIVAS EM ESCOLAS REGULARES.**

Ana Abadia dos Santos Mendonça  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) –  
*Campus* Uberlândia Centro.  
ana\_abadia@yahoo.com.br

### **Resumo**

Este estudo deu-se pela necessidade de conhecer e analisar a importância do psicopedagogo na escola. Embora seja uma profissão relativamente nova no Brasil, a Psicopedagogia é uma profissão que é reconhecida não só institucionalmente, mas também profissionalmente pela importância que tem na ação interativa junto aos professores e alunos de forma a completar o ciclo de aprendizagem. Mas pode-se sentir que embora haja uma grande necessidade do profissional e reconheçam esta importância, ainda não existe um programa de contratação efetiva, pois se detecta que as escolas não possuem em sua maioria a função de psicopedagogo e outras, como nas escolas pesquisadas, o supervisor e/ou coordenador pedagógico assume a função de psicopedagogo para auxiliar professores regentes de salas de aulas regulares que tem alunos com deficiências intelectuais. O instrumento para o desenvolvimento deste estudo foi a pesquisa qualitativa feita através de questionários. Foi constatado que é de grande importância o trabalho desenvolvido pelos profissionais educacionais citados, auxiliando alunos deficientes no processo ensino aprendizagem, conduzindo também eles da família e escola numa ponte que beneficia os profissionais educacionais envolvidos, mas também o aluno, no processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Supervisor e/ou Coordenador Pedagógico. Escolas Regulares. Alunos com Deficiências. Ação Psicopedagógica.

### **Introdução**

A educação ao longo dos anos foi fazendo história. Em tempos do início do século passado, mulheres e crianças começaram a serem escolarizados. Desta feita, mais tarde, crianças com deficiências também puderam ter acesso à escolarização.

A escolarização da criança com deficiência é um processo relativamente novo e cheio de inúmeras barreiras a serem superadas no que se refere a educadores e a alunos. As deficiências se apresentam sob diversos conceitos e olhares de teóricos diversos. Elas estão divididas em: deficiência física, motora, intelectual, mental, sensoriais (visual e auditiva), condutas típicas, Transtorno de Conduta, múltiplas deficiências, distúrbios de atenção e altas habilidades/superdotação.



O processo de inclusão na escola regular é regulamentado entre outras legislações, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) 9394/96, que direciona um capítulo todo para a Educação Especial. Nesse Capítulo (Capítulo 5, Art. 58, 59 e 60) fica claro que a educação deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino e que acontecerá quando necessário, serviços de apoio especializado, atendimento educacional especializado, professores com especialização adequada, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (LDB 9394/96, p.31), educação especial para o trabalho, terminalidade específica, acesso igualitário dos programas sociais, dentre outros.

Diferentes Fases do Processo de Inclusão na busca de enfrentar esses desafios e construir projetos capazes de superar nosso histórico de exclusão, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) produziu vários documentos internacionais norteadores, tais como: Declaração Universal Dos Direitos Humanos (1948); Declaração de Jontien (1990); Declaração de Salamanca (1994), que teve o intuito do desenvolvimento das políticas públicas dos seus países membros, com objetivo de promover transformações no sistema de ensino assegurando o acesso e permanência de todos na escola.

No Brasil há uma boa quantidade de leis que dedicam especialmente da Educação Inclusiva. Destacamos algumas que enfatizam os direitos da pessoa com deficiência que são: a Constituição Federal (1988), LDB 9394/96 (já citada anteriormente), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), Manual de atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrição de mobilidade (2004), Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD): Aprovada pela ONU em 2006 e da qual o Brasil é signatário, Decreto 7612/2011: Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite e a Meta 4 do Novo Plano Nacional de Educação (PNE 2011 – 2020).

A escola regular por sua vez precisa receber os alunos com deficiências, pois a elas está atrelado o direito de frequentar uma dessas instituições escolares e participar efetivamente como aluno regular, gozando dos mesmos direitos e deveres que os representativos da normalidade. Por isso, ela precisa se organizar nas diversas esferas: física, pedagógica, curricular, etc, aliada ao preparo de seus docentes, supervisores e/ou



coordenadores, equipe administrativa e demais funcionários escolares. Todos os profissionais que trabalham nas instituições escolares são um pouco responsáveis pela aceitação e escolarização dos alunos com deficiências.

Escolas e seus profissionais educacionais ficam confusos quando interpelados sobre o que seja deficiência. Muitos deles acham que este termo é muito mais abrangente, atingindo aos alunos com as dificuldades de aprendizagem.

Deficiência é “toda perda ou anomalia de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Decreto 3.298/99).

É possível fazer da escola um ambiente saudável onde todas as pessoas que ali adentram sintam respeitadas amadas e acolhidas como parte integrante do universo escolar. O ambiente escolar está sujeito a variedade de pensamentos, modos de ver o mundo e o outro. Por isso a importância de uma equipe pedagógica centrada no aluno e no seu bem estar, independente de ser ou não deficiente.

O acompanhamento psicopedagógico deve subsidiar as práticas pedagógicas de seus professores regentes de sala de aula. Nos últimos anos houve grande avanço no que se refere ao Direito Educacional, particularmente em relação a grupos reiteradamente excluídos das oportunidades escolares, tais como os negros, os indígenas e as pessoas com deficiências. No entanto, as mudanças internas não ocorrem por imposição legal, a despeito da importância da legislação contemplando anseios da sociedade em cada momento histórico.

Daí a importância e necessidade de se conhecer e analisar os elementos ideológicos e comportamentais da cultura impregnada na sociedade que deseja, de fato, a inclusão social dos sujeitos que a compõem. E, como comenta Carvalho (2003, p. 47), “atitudes não se modificam num estalar de dedos. Decorrem de um longo processo, geralmente sofrido e com obstáculos afetivos e cognitivos a serem superados”. Desse modo, supervisores e/pedagogos que são os diretamente relacionados com o ambiente da sala de aula, devem antes de tudo conhecer a prática escolar para efetuar um bom trabalho.

Assim sendo realizei uma pesquisa em escolas regulares de Uberlândia – MG, na modalidade inclusiva, com supervisores e/ou coordenadores escolares que atuavam muitas vezes como um psicopedagogo junto aos alunos dos anos iniciais do ensino



fundamental que tinham deficiência intelectual associado a uma síndrome ou não. As unidades escolares estão localizadas na área central da cidade, com sua maioria sendo pública. Foram 4 escolas, sendo 3 delas públicas e uma escola privada.

Para esta investigação tive como objetivos: conhecer o processo de condução psicopedagógica de coordenadores e/ou supervisores escolares junto aos professores das salas de aula inclusivas e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), discutindo a educação inclusiva nas unidades escolares onde se realizou a pesquisa, sua atuação nos documentos direcionados aos alunos com deficiência intelectual como relatórios, conversas com pais e/ou responsáveis por este alunado, colegas e mesmo com o próprio aluno deficiente.

## **Metodologia**

A psicopedagogia surgiu como necessidade de compreender os problemas de aprendizagem, refletindo sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, implícitas nas situações de aprendizagem (FAGALI; VALE, 2009, p.9).

Portanto, “a psicopedagogia institucional se propõe, a estar atenta às inúmeras possibilidades de construção do conhecimento e valorizar o imenso universo de informações que nos circunda”. (OLIVEIRA, 2009, p. 39).

Para tanto, investigar a escolarização de crianças deficientes intelectuais é também averiguar como se processa a inclusão destes alunos na escola regular. Deste modo, incluir alunos com deficiência intelectual é um processo que deve ter como meta, reestruturar a escola como um todo e a escolarização destes alunos deve acontecer por meio de métodos os mais práticos possíveis e inseridos no contexto da sala regular.

Saade (2003, p. 126) argumenta que:

A escola tem como função preparar, instrumentalizar a criança para a vida, proporcionando-lhe o desenvolvimento das habilidades físicas e acadêmicas, bem como as habilidades sociais. Assim, as experiências escolares devem ajudar a criança a alcançar o sentimento de auto respeito e satisfação e a escola deve ainda garantir a oportunidade de maior integração nos relacionamentos com os outros, visando formação de um cidadão (SAADE, 2003, p. 126).





A responsabilidade pela condução do processo educativo na escola fica por conta da Coordenação e/ou Supervisão Escolar que é o cargo máximo do processo ensino-aprendizagem, pois articula, dá orientações aos professores, monitora alunos com dificuldades, dentre outras atribuições. Carapeto (2002) considera o supervisor educacional um agente articulador de práticas educativas visando à qualidade da formação humana para o pleno exercício da cidadania.

Embora seja uma profissão relativamente nova no Brasil, a Psicopedagogia é uma profissão que é reconhecida não só institucionalmente, mas também profissionalmente pela importância que tem na ação interativa junto aos professores e alunos de forma a completar o ciclo de aprendizagem. Mas pode-se sentir que embora haja uma grande necessidade do profissional e reconheçam esta importância, ainda não existe um programa de contratação efetiva, pois se detecta que as escolas não possuem em sua maioria a função de psicopedagogo e outras estão com problemas sérios pela defasagem da relação ao número de alunos e pelo sistema de atendimento fora da escola, o que quebra o elo de ligação e o acompanhamento dos professores em relação aos alunos atendidos.

Por esse motivo muitos supervisores e/ou coordenadores escolares atuam também como psicopedagogo, uma vez que constam em seus currículos, cursos de pós-graduação *latu sensu* em Psicopedagogia.

O trabalho pedagógico deve ser orientado de tal modo que os conhecimentos transmitidos se transformem em "ferramentas" de ação do educando na vida social.

Como essa tarefa, em face dos inúmeros obstáculos que se encontra ao tentar-se implantar uma proposta de tal natureza, a escola acaba transformando-se numa agência de informação, em detrimento da formação do educando (SISTO, 2002).

A escola que tem a pretensão de preparar o educando para a vida é incoerente ao desenvolver um trabalho no interior de seus muros, distante da realidade social. É necessário transformar essa situação, levando o educando a um contato com a comunidade onde está inserido a fim de desenvolver maior integração social. Ainda encontramos escolas com regulamentos rígidos, ultra exigentes quanto à obediência de suas regras ou normas, e com sua intenção de transmitir o saber sem reflexão, nos dando



a impressão de que está organizada apenas para depositar informações (MASSADAR, 1993).

A instituição deve, acima de tudo, ensinar o aluno a pensar. É importante considerar que a escola deve valorizar os muitos saberes do aluno, e que seja oportunizado a ele demonstrar suas reais potencialidades. A escola tem valorizado apenas o conhecimento verbal e matemático, deixando de fora tantos conhecimentos importantes para formação pessoal, intelectual e moral do aprendiz (LUCKESI, 1994).

A atuação de supervisores e/ou coordenadores pedagógicos também como psicopedagógico foi um ato que não assustou, pois embora saibamos que muitos profissionais dentro das escolas públicas estão em desvio de função, não contávamos com mais esta, embora nossa pesquisa era como estes profissionais atuavam junto aos professores regentes das salas de aulas inclusivas com alunos deficientes intelectuais.

Desta feita foi feita uma pesquisa qualitativa usando questionário semiestruturado (MARCONI & LAKATOS, 1999, p. 100), para maior aprofundamento do assunto e uma interação com os objetivos da pesquisa. Estes instrumentos de pesquisa foram entregues aos profissionais citados e recolhidos depois de uma semana, pois esse foi o tempo exigido por todos eles que atuavam nas unidades escolares.

### **Atuação do Psicopedagogo**

Apesar de todo o debate em torno da importância da educação e da relevância das propostas que objetiva a melhoria das condições educativas, o sistema educacional brasileiro encontra-se ainda escamoteado. Mesmo com a evolução da oferta de vagas e os programas instaurados pelo governo que visam à melhoria do ensino nas instituições, a educação convive com graves problemas históricos que se arrastam até os dias de hoje entre os quais destacamos a desvalorização do profissional e a falta de uma formação adequada que ofereça ao professor lidar com problemas que vivencia na escola, sobretudo as dificuldades de aprendizagem dos alunos (FREITAS, 2011).

Alunos que por falta de competência do professor é taxado como retardado, desnutrido, inapto a desenvolver-se e em consequência excluído e culpabilizado pelo seu não aprender. Neste quadro de incertezas e esperanças surge a figura do psicopedagogo geralmente professores vindos das diversas modalidades de ensino, sedentos de respostas



ao como fazer e lidar com problemas de aprendizagem. Conforme diz Bossa (2007, p. 63) "Alguém que, em geral, atua em uma função, para a qual foi habilitado na graduação, e que ao completá-la com estudos em nível de especialização em Psicopedagogia, modifica a sua práxis".

Em busca de redirecionar à sua prática o professor encontra na Psicopedagogia não o remédio para a cura dos males da educação, mas um aparato teórico metodológico que redimensione o seu fazer pedagógico na instituição educativa.

O Psicopedagogo na instituição assumirá o compromisso com a transformação da realidade escolar, à medida que se propõe a fazer uma reorientação do processo de ensino-aprendizagem refletindo os métodos educativos e numa atitude investigativa descobrir as causas dos problemas de aprendizagem que se apresenta na instituição e que se depara em sala de aula.

Para Porto (2011), é papel do professor agora psicopedagogo na instituição conhecer a intencionalidade da escola em que atua através do seu projeto político pedagógico, de modo que o permita além de identificar as concepções de aluno e de ensino-aprendizagem que a instituição adota reconstruir esse projeto junto à equipe escolar conduzindo a reflexão e a construção de um ambiente propício à aprendizagem significativa. Além de repensar o fazer pedagógico da escola o psicopedagogo deve ter um olhar atento para entender o sujeito em suas características multidisciplinares, como ser cognoscente envolvido na teia das relações sociais, sendo influenciado por condições orgânicas e culturais. Conforme Bossa (2007, p.74).

O conceito de aprendizagem com o qual trabalha a psicopedagogia remete a uma visão de homem como sujeito ativo em um processo de interação com o meio físico e social. Nesse processo interfere o seu equipamento biológico, as suas condições afetivas - emocionais e as suas condições intelectuais. A psicopedagogia entende ainda que essas condições afetivo-emocionais e intelectuais são geradas no meio familiar e sociocultural no qual nasce e vive o sujeito.

Nesse sentido, o psicopedagogo lança seu olhar numa perspectiva multidimensional do sujeito aprendente constituído de natureza biológica e social, determinado pelas dimensões sócio históricas em que vive. Nessa perspectiva faz-se necessário o psicopedagogo se debruçar sobre os aspectos constituintes do aprendiz,



levando em conta a instituição onde o aluno constrói o conhecimento, o conceito social onde está inserido e os fatores orgânicos que podem estar ocasionando o não aprender.

Pensar o sujeito que aprende conforme os princípios da Psicopedagogia é reconhecê-lo como ser ativo e contextualizado onde a aprendizagem é um processo inevitavelmente produzido e inter-relacionado pelas relações que estabelece com a escola, a família, ou seja, do grupo social da qual é integrante.

## Discussão

No âmbito da instituição escolar, o psicopedagogo atua com base na elaboração de um diagnóstico institucional. Dessa forma, ocupa-se da avaliação, compreensão e atuação da aprendizagem, numa dinâmica complexa que se caracteriza por diferentes formas de interações individuais e grupais, e por configurações de organização e funções sociais específicas. O sujeito de aprendizagem é a própria instituição ou os grupos que fazem parte desse contexto educacional (OLIVEIRA, 2009).

Neste sentido, Bossa (2007, p. 53) afirma que:

[...] a psicopedagogia institucional se caracteriza pela própria intencionalidade do trabalho. Atuamos como psicopedagogos na construção do conhecimento do sujeito, que neste momento é a instituição com sua filosofia, valores e ideologia (BOSSA, 2007, p. 53)

Portanto, o trabalho psicopedagógico, pode e deve ser pensado a partir da instituição escolar, a qual cumpre uma importante função social: a de socializar os conhecimentos, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de regras de conduta, dentro de um projeto social mais amplo.

A escola é, então, participante desse processo de aprendizagem que inclui o sujeito no seu mundo sociocultural. E ela é, com efeito, a grande preocupação da psicopedagogia em seu compromisso de ação preventiva. Cada sujeito tem uma história pessoal, da qual fazem parte várias histórias: a familiar, a escolar e outras, as quais, articuladas, se condicionam mutuamente (BOSSA, 2007).

Considerando a atuação do supervisor/coordenador pedagógico pode-se afirmar que a ação deste profissional tem muita coisa a ver com a atuação do psicopedagogo, uma vez que ambos se preocupam com o processo de ensino aprendizagem dos alunos. Em se



tratando dos alunos deficientes intelectuais da pesquisa, foi constatado que a atuação dos profissionais educacionais que responderam o questionário também como psicopedagogo tem uma ajuda substancial junto aos professores regentes das escolas pesquisadas.

Eles traçam metas e objetivos que darão continuidade por outros anos. A continuidade de um trabalho é favorável, significativo e importante para a escolarização de todos os alunos e especialmente dos com deficiência intelectual.

Para o atendimento pedagógico dos alunos os supervisores e/ou coordenadores realizam planejamentos em conjunto, elaboram o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos deficientes intelectuais, que vai dar o diagnóstico completo da aprendizagem e dos conteúdos que ficaram a desejar quanto à escolarização destes.

A inclusão do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte das atividades destes profissionais é de significativa importância, pois é uma assistência direta ao aluno com deficiência, e este documento é reelaborado todos os anos, e deve estar sempre atualizado. Foi nesse item que foi verificado uma ação específica do supervisor/coordenador como psicopedagogo. Constatamos que uma das escolas pesquisada, a escola particular, o AEE não é disponibilizado na instituição, pois não há espaço para esta importante sala de atendimento ao aluno com deficiência intelectual.

No entendimento de Veiga (2002), o Projeto Político Pedagógico (PPP) está relacionado à própria organização do trabalho pedagógico da escola em sua totalidade isto é, a tudo o que acontece na mesma em termos operativos. Desse modo, não é nada mais do que a própria vivência da escola, tendo em vista sua particularidade, limitações e necessidades.

Veiga já alertava para:

A principal possibilidade de construção do Projeto Político Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, da sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o Projeto Político Pedagógico dará indicações necessárias a organização do trabalho (VEIGA, 1995, p. 14).

Analisando o PPP das escolas envolvidas na pesquisa foi constatado que a atuação dos supervisores e/ou coordenadores pedagógicos como psicopedagogo nos casos em que houver necessidade, este profissional se tiver uma especialização em Psicopedagogia, ele



atuará como tal, no intuito de auxiliar os professores no processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiências intelectuais.

Dada essa informação, fica claro o envolvimento destes profissionais como coadjuvante do professor regente, sendo este o principal profissional dentro da escola com maior envolvimento na escolarização de alunos deficientes intelectuais.

### **Considerações Finais**

As escolas regulares envolvidas na pesquisa estão com empenho máximo na condução do processo ensino aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, com vistas ao envolvimento dos professores que trabalham diretamente com estes alunos.

Os supervisores e/ou coordenadores escolares são o suporte pedagógico de que dispõem os professores. Atuam também diretamente com os professores de AEE, são responsáveis diretos com as Secretarias de Educação no que tange à melhoria do processo de escolarização destes alunos, com informações de novas técnicas, cursos, material pedagógico, que podem colaborar neste processo educacional.

Sua atuação como psicopedagogo tem um enfoque de ajuda pedagógica aos professores regentes, sendo que, são muito bem aceitas por parte destes profissionais, uma vez que estão em contato permanente com a família dos alunos com deficiências intelectuais.

A escola inclusiva não se sobrevive somente com um professor preocupado em fazer o aluno deficiente se escolarizar, ela necessita e muito, do engajamento de todos os profissionais educacionais que tiver nas unidades escolares. Escolarizar um aluno com deficiências intelectuais é responsabilidade de todos, mesmo que por algum motivo, não tenha todos os profissionais necessários na unidade escolar.

Um supervisor e/ou coordenador pedagógico que atue como psicopedagogo junto aos alunos com dificuldades cognitivas, pode não ser legal, mas se a situação assim o exigir, e o profissional tiver um curso que lhe habilite tal função e está disposto a colaborar com sua sabedoria, acredito e vivenciei, que será bem vindo.



## Referências

BRASIL.  **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2010.

\_\_\_\_\_. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**, 2007.

\_\_\_\_\_. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial**. A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais- DEFICIÊNCIA FÍSICA. Brasília – DF: 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério das Cidades. **Manual de atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrição de mobilidade**. Brasília: MC, Nov. 2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto Lei 3.298 de 20 de dezembro de 1999**;  
<http://www.planalto.gov.br/ccivil/decreto/d3298.htm>; Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências, acesso em 16/07/2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394, de 23 de dezembro de 1996**. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília: 1996.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**. Estatuto da criança e do adolescente: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990,

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 21/07/2012.

BOSSA, Nadia A. **A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CARAPETO, Naura Syria. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica – princípios e práticas**. São Paulo: Papirus, 2001. p. 81-101

CARVALHO, Rosuila E. Experiências de assessoramento a sistemas educativos governamentais na transição para a proposta inclusiva. Movimento: **Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, Niterói, n. 7, p. 39-59, maio, 2003.

DECLARAÇÃO Mundial Sobre Educação Para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, In: **Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos**. Jomtien. Tailândia, 1990.

FAGALI, Eloísa Quadros; VALE, Zélia Del Rio do. **Psicopedagogia Institucional Aplicada: a aprendizagem escolar dinâmica e construção na sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.



FREITAS, Eduardo. **Professores bem remunerados apresentam resultados positivos para a educação**. 2011. Disponível em: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/a-qualidade-professor-brasileiro.htm>. Acesso em: 17/074/2016.

LUCKESI, Cipriano C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MASSADAR, Cláudia Toledo. **Psicopedagogia na Escola: reflexões sobre intervenção institucional possível**. Rio de Janeiro: SJT, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

OLIVEIRA, Mari Ângela Calderari. **Psicopedagogia: a instituição educacional em foco**. Curitiba: IBPEX, 2009.

PORTO, Olívia. **Psicopedagogia Institucional: teoria, prática e assessoramento psicopedagógico**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994. 49p.

SAAD, Suad Nader. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down**. 1. ed. São Paulo: Vetor, 2003. 304 p.

Sisto, F.F. (2002B). Dificuldade de aprendizagem em escrita: Um instrumento de avaliação (ADAPE). Em F. F. Sisto, E. Boruchovitch, L. D. T. Fini, R. P. Brenelli & S. C. Martinelli (Orgs.). **Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico** (pp. 190-213). Petrópolis: Vozes.

VEIGA. Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. SP: Papirus, 2002.





## **AS REPERCUSSÕES DA INCLUSÃO DE UM ESTUDANTE COM AUTISMO NO CONTEXTO DA ESCOLA REGULAR E CLASSE COMUM: A IDEALIZAÇÃO DO MOVIMENTO PEDAGÓGICO ESPECÍFICO**

Noemí Mendes Alves Lemes  
Geptea-UFU  
ps.noemimendes@gmail.com

### Resumo

A escola é um espaço de diferenças humanas e conseqüentemente de processos diferenciados de aprendizagem e desenvolvimento. Porém, as situações que envolvem questões comportamentais foram e continuam a ser um desafio. Especificamente as pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo – TEA quando chegam às escolas podem sofrer muitos prejuízos, seja pelo preconceito que a expressão sugere, seja pela interpretação inadequada de qualquer reação do estudante. Apresentamos esse trabalho cujo objetivo consiste em conhecer os resultados e impactos na escolarização de um estudante com autismo na Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia-MG. Por meio da abordagem qualitativa de pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário com questão aberta, aplicado aos educadores que estiveram diretamente ligados ao estudante nos anos de 2013 e 2014. Com o que se apresentou nos relatos dos educadores, podemos concluir que a oportunidade da inserção do estudante no ambiente escolar e a instituição de uma ação exclusiva denominada Movimento Pedagógico Específico, bem como os esforços empreendidos para esse trabalho contribuíram significativamente para seu desenvolvimento bem como o aprimoramento do trabalho docente.

Palavras Chaves: Transtorno do Espectro do Autismo. Inclusão. Movimento Pedagógico Específico

A sociedade passa por inúmeras mudanças e uma delas é o reconhecimento da diversidade e diferenças humanas. As pesquisas apontam que na população brasileira, cerca de 10 a 15% são pessoas com deficiência e essa é uma categoria que historicamente encontrava-se distante da convivência social com seus pares, isso porque culturalmente a sociedade criou uma (pseudo) imagem de normalidade e dessa forma, as pessoas que não se harmonizavam ao padrão estabelecido eram segregadas a partir de suas diferenças ou seja, privados da convivência social pois o paradigma vigente estigmatizava o déficit o que impedia de enxergar a pessoa humana integralmente, tanto suas limitações como o potencial.



Adventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) que orienta os documentos internacionais como a Declaração de Salamanca na Espanha (1994), que institui a proposta de inclusão educacional como forma de amenizar a discriminação demarcam o paradigma da inclusão, assim como efervescência dos movimentos inclusivos que foram reforçados com as Políticas Públicas para essa vertente ora esquecida. (LEMES, 2012). O marco legal iniciado na década de 90 orienta o acolhimento a todas as crianças, adolescentes e adultos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas (UNESCO, 1994).

Esse advento se apresentou como um divisor de águas e contribuiu para a transcendência do pensamento segregacionista para o inclusivista. O ponto principal desse momento foi o convite à mudança de olhar e de conceber o outro que durante a historicamente esteve excluído. Quando falamos da mudança de olhar estabelecemos dois importantes princípios que é o respeito e valorização das diferenças humanas.

A partir desse marco histórico e legal, a transformação da sociedade tem sido lenta. Não bastam apenas a elaboração de leis, mas o cumprimento das mesmas. Isso requer mudanças profundas em muitos contextos, especificamente esse trabalho trata do contexto educacional.

Candau (2008) menciona que as transformações necessárias ainda estão longe de acontecer. Afirma que o caráter homogeneizador da escola é muito forte na mesma intensidade que apresenta a dificuldade para romper com a homogeneização e passar a construir práticas educativas para responder a diversidade existente na escola.

No entanto, mesmo com toda dificuldade em ensinar a todos e a cada um, recentes dados do Ministério da Educação - MEC informam o crescente número de estudantes com deficiência inseridos na escola regular e classe comum. Isso se deve às políticas públicas, aos marcos legais e também à conscientização da população. O Ministério da Educação confirma que entre 2005 e 2015, o salto foi o equivalente à 6,5 vezes, de acordo com o Censo Escolar, dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Os números subiram de 114.834 para 750.983 estudantes com deficiência convivendo e aprendendo com os demais estudantes.



É válida a celebração quando apreciamos o avanço quantitativo uma vez que a Educação é um direito humano e como vimos, desde a década de 90 suscitam movimentos em prol da inclusão das pessoas com deficiência nos espaços regulares de ensino. No entanto, apenas os dados numéricos não bastam, é preciso verificar como estão sendo recebidos e atendidos a cada estudante que compõe a somatória dos números apresentados. É no chão da escola que contemplamos de fato e de verdade se o direito à educação está estabelecido. A realidade é que muitos docentes padecem com experiências pouco exitosas quando o assunto é a aprendizagem escolar de estudantes com deficiência. Esse padecer se justifica nos parcos conhecimentos e práticas no contexto do público alvo da educação especial, quando deparam com o desafio de receber um estudante que tem características distantes daquele que muitas vezes foi idealizado.

Ainda deparamos com educadores que pensam que existe um modelo idealizado de aluno ou ainda que aquilo que o professor ensina, o aluno aprenderá sem nenhuma dificuldade e quando depara com a não aprendizagem, a impressão é que muitas vezes não sabem o que fazer”. (LEMES, 2012)

O docente pode paralisar seu trabalho quando entra para a sala de aula e insiste em acreditar em um ideal de estudante ou quando insiste em homogeneizar a turma. Essa atitude prejudica não apenas o discente, mas o docente pode frustrar mediante os poucos resultados educacionais.

Outra circunstância que não contribui para a inclusão de estudantes com deficiência se encontra na estrutura das escolas que não contribui para amenizar o assombro dos docentes. A fragmentação e mecanização do tempo e o modelo arbóreo<sup>45</sup> de estruturação do saber confirmam a herança do pensamento moderno. É nesse modelo que a escola se apoia e funciona habitualmente, para o discente idealizado. A presença de estilos diferenciados de aprendizagem e de comportamentos representam obstáculos ao funcionamento escolar.

---

<sup>45</sup> O paradigma arbóreo implica uma hierarquização do saber, como forma de mediatizar e regular o fluxo de informações pelos caminhos internos da árvore do conhecimento. A frondosa árvore que representa os saberes apresenta-os de forma disciplinar: fragmentados (os galhos) e hierarquizados (os galhos ramificam-se e não se comunicam entre si, a não ser que passem pelo tronco). (GALLO, 2000 apud LEMES, 2012)



A realidade educacional brasileira se apresentou contundente em uma unidade da Rede Municipal do Município de Uberlândia, localizada na região oeste da cidade. É dessa instituição que trata esse estudo, realizado nos anos de 2013 e 2014.

Utilizamos a abordagem qualitativa de pesquisa e como instrumento de coleta de dados o questionário com questão aberta, aplicado aos educadores que estiveram diretamente ligados ao estudante que chamaremos Antonio. A questão aberta solicitou que relatassem sua experiência com o processo de ensino e aprendizagem de a criança com Transtorno do Espectro do Autismo.

Antonio, 6 anos de idade iniciou a escolarização na instituição, locus do estudo, no primeiro ano do ensino fundamental. Desde os primeiros dias a criança apresentou comportamento atípico, tais como, apenas sentava no chão, arrastava, passava um bom tempo girando o corpo com os braços abertos em qualquer situação ou ambiente, sentava apenas embaixo de mesas e ali ficava estagnado. Irritava-se com muita facilidade, tirava a roupa, o calçado, meias e sempre trazia de casa um objeto. Mediante a falta do objeto, inventava um suposto brinquedo que fazia com uma folha de papel A4 enrolada; ficava todo tempo nas mãos. Essa atitude indicava que precisava de um suporte, de um apoio.

Antonio quase não verbaliza, emitia sons tais como ruídos; quando alguém se aproximava dele, parecia rosnar. Essa atitude se intensificava quando alguém insistia em manter contato com ele. Não interagia com nenhuma criança ou adulto. Caso descuidasse do estudante, esse corria por todo espaço da escola e escondia.

O primeiro passo para investir na aprendizagem da criança foi inserir no Atendimento Educacional Especializado – AEE. No decorrer do tempo, após observações e algumas tentativas de socialização e de instituir um planejamento visando a aprendizagem, a partir de relatório da escola, Antonio foi encaminhado ao Centro de Atenção Psicossocial Infantil –CAPSI. Nessa instituição, após a avaliação psicológica e posterior encaminhamento ao psiquiatra, o CAPSI enviou a devolutiva à equipe do AEE da escola. O laudo psiquiátrico trazia a indicação de que Antonio possuía o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> O Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual de Classificação de Doenças Mentais) caracteriza o Transtorno do Espectro do Autismo – TEA como Autismo grave, moderado e leve. Os comprometimentos na comunicação e os domínios de interação social estão



As suspeitas dos profissionais do AEE se confirmaram ao receber o laudo. No entanto, após a confirmação, tratamos de não fixar no diagnóstico, que muitas vezes impede de acreditar no ser humano, uma vez que pode reforçar o estigma que a deficiência produz historicamente e socialmente. Tratamos de pensar em como poderíamos ajustar os processos escolares e vislumbrar o seu estilo de aprendizagem isso porque já era notória a dificuldade da criança em se adequar ao espaço escolar na mesma intensidade a escola também não obtinha êxito no que se propunha realizar. Antonio não se adequava ao sistema e estrutura escolar. O desafio nos levou a lembrar das palavras de Imbernon quando menciona a função da escola século XXI:

socializadora (de abertura às diferenças articulando diversos saberes e potencialidades por meio de processos coletivos e colaborativos de comunicação e relações), compensadora (das desigualdades sociais) e reconstrutora (que visa reconstruir o pensamento do sujeito para que se aproprie da autonomia intelectual que resultará em uma cidadania livre). (IMBERNÓN 2000).

Em concordância com a afirmação do autor tínhamos de agir mediante o desafio e do direito humano à aprendizagem. O primeiro passo foi levantar alguns questionamentos com a equipe de docentes do Atendimento Educacional Especializado:

- Como faríamos para garantir a aprendizagem das crianças que frequentavam o mesmo espaço de Antonio, visto que o mesmo trazia total desconforto ao ambiente da sala comum, prejudicando a aprendizagem dos demais? (Rodava com os braços abertos na frente da sala de aula, gritava, se escondia embaixo da carteira);
- De que forma a escola deveria se modificar frente ao comportamento de Antonio e mediante a necessidade de incluí-lo nos espaços escolares e garantir sua aprendizagem?
- Como estimular os princípios de convivência? (Antonio não interagiu com as pessoas e nem as crianças com ele)

---

combinados em “déficits sociais e de comunicação”. DSM-V, Associação Psiquiátrica Americana.



- Como fazer com que a escola cumpra verdadeiramente seu papel socializador, compensador e reconstrutor de forma que garanta a permanência e qualidade a todos?
- A partir do respeito às diferenças da criança, como a escola poderia reconhecer e valorizar seu potencial humano?

Nossos questionamentos se faziam necessários para por em prática o discurso da Educação Inclusiva que destaca que é necessário mudanças profundas na estrutura organizacional da escola (acessibilidade arquitetônica, de recursos pedagógicos, metodológicos, tecnológicos, respeito aos ritmos e tempos diferenciados) e ainda no que diz respeito a atitude das pessoas (mudança atitudinal) que fazem parte dela.

Buscamos em Peter Mittler (apud Martins, 1999) quando orienta que na concepção de inclusão faz-se necessária a reformulação dos currículos, das formas de avaliação, da formação dos professores e a adoção de uma política educacional mais democrática.

Nesse ínterim, não tínhamos outra solução que não fosse reestruturar o tempo e espaços de aprendizagem para Antonio. Visando entender melhor sobre as contribuições da escola para o desenvolvimento e aquisição de conhecimentos do aluno com TEA bem como sobre o incômodo gerado ao ver o aluno na condição de total exclusão quando estava matriculado e frequentando a instituição, porém sem uma participação expressiva nas atividades ali propostas e ainda considerando o sentimento de impotência e angústia dos professores que recebem em suas salas de aula alunos com deficiência e não sabem como agir para promovê-los no seu desenvolvimento e conhecimento, pensamos em uma adequação escolar diferenciada para atender a criança, no próprio turno da escolarização, amparada nas orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996), amparada pelo artigo Art. 59

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; (BRASIL, 1996)

Denominamos Movimento Pedagógico Específico, as adequações para Antonio. O Movimento Pedagógico Específico contou com o apoio dos professores do AEE, de docentes e pedagoga da classe comum e uma professora de apoio.



O Movimento Pedagógico Específico se configurou em adequações ao estudante com autismo desde o início do período escolar quando o mesmo teve seu horário de entrada alterado em 15 minutos após o previsto, para não deparar com o tumulto da entrada dos estudantes, que o deixava extremamente agitado e negava entrar para a sala de aula.

Após a entrada, o primeiro espaço de convivência era a sala de recursos multifuncionais onde funcionava o AEE. Nessa sala a professora apresentava suas atividades do dia que estavam expostas em um painel com imagens e objetos representativos da atividade a ser realizada, por exemplo, participação na sala comum (foto da professora), na aula de educação física (bola), momentos de relaxamento (foto do puf), aula de artes (pincel), psicomotricidade (foto da professora), AEE (foto da professora), tempo livre (foto do quiosque), término da aula (foto da sua casa).

As atividades eram diferenciadas a cada dia e procuramos adequar conforme o horário de sua sala de aula, isso para garantir que Antonio participasse das aulas especializadas com seus colegas da sala comum e que tivesse todos os dias o momento de conviver e aprender coletivamente. Nesses espaços (sala de aula, quadra), sua permanência era garantida com o auxílio da professora de apoio.

É válido destacar que todas as atividades e os espaços educativos estavam planejados e organizados por meio da elaboração dos Planos Individuais de Atendimento que contemplavam aspectos fundamentais como o princípio da acessibilidade e o da autonomia, de forma que Antonio participasse plenamente das atividades formativas.

Uma ação imprescindível foi estabelecer a articulação com a os docentes da classe comum por meio da garantia de módulos geminados na sexta feira. Nesse momento, a Pedagoga do AEE, professores da classe comum e AEE discutiam os resultados das atividades trabalhadas com a criança com autismo e planejavam para a próxima semana. Entendemos que nessa articulação, AEE e classe comum possui condição sine qua non para garantia dos objetivos referente à inclusão educacional. As atividades voltadas à articulação dos espaços devem acontecer visando o aporte ao docente, de forma sistematizada, amparando-o em seus conflitos. Essa ação contribui para que os profissionais que atuam na classe comum se apropriem de todo processo de inclusão, reconheçam que o estudante com deficiência é parte da turma e possui especificidades tal qual existem outras especificidades em cada discente que compõe sua sala de aula.



O Movimento Pedagógico Específico ocorreu por 2 anos consecutivos, 2013 e 2014. Ao final do segundo ano buscamos conhecer os resultados por meio de relatos dos docentes que atuaram diretamente com Antonio. Utilizamos nomes fictícios para nomear os docentes e pedagoga.

Apoio o aluno desde maio deste ano e trabalho na escola a quase três anos. Desde então venho notado o grande carinho, respeito e responsabilidade que a equipe da escola vem desempenhado para melhor atender não só o Antonio, mas todos seus alunos. Há um grande empenho de todos os seus profissionais em garantir um bom acesso e permanência de todos seus alunos. No começo, o apoio foi um grande desafio, tive muitas dificuldades. Antonio se encontrava todo o tempo muito agitado, não permanecia dentro da sala de aula, não interagia com os colegas e não se interessava por nada que era proposto, pois ficar na sala era algo muito difícil para ele. Com o passar do tempo as dificuldades foram diminuindo e eu fui aprendendo muitas coisas com a equipe do AEE e com o próprio aluno. Hoje ele participa muito mais das aulas, faz as atividades propostas, interage com seus colegas e a permanência dele na sala de aula é maior. É claro que os desafios ainda existem. Tem dias que são tranquilos e outros mais difíceis. Porém nada impossível! Tem dias que ele não quer fazer nenhuma atividade proposta, mais de repente, surpreende a todos jogando futebol com seus colegas. Professora de Apoio.

Percebemos no relato da professora de apoio, o quanto a equipe do AEE necessita buscar conhecimento para conduzir o processo de inclusão na escola regular. A atuação da professora de apoio foi essencial ao sucesso da escolarização de Antonio.

Há quase dois anos, Antonio matriculou-se nesta escola no 1º ano do ensino fundamental. Desde seus primeiros dias na escola, percebi algo novo para o meu olhar. Uma criança que tinha movimentos estereotipados, não se relacionava com outras crianças e nem tão pouco com a professora. Por vezes, não tinha controle de suas necessidades fisiológicas e não acatava comandos pedagógicos nem disciplinares. Após observações e entrevistas com a mãe, o mesmo foi encaminhado ao atendimento educacional especializado, onde tem acompanhamento até esta data. Neste tempo em que trabalho com o Antonio percebo seu avanço intelectual e atitudinal. Ele demonstra mais autonomia para sua higiene pessoal, consegue ficar mais tempo concentrado em atividades e teve progresso na alfabetização. Estes avanços reforçam em mim a certeza que políticas públicas são necessárias para garantir espaços e recursos humanos, visando contribuir com a aprendizagem de crianças que têm laudo dentro do espectro autista. Digo isto referindo-me a figura do professor de apoio que é muito importante para o acompanhamento individual de crianças que necessitam do mesmo. Trabalhar com essa criança validou em mim a teoria de Paulo Freire em





que ele diz que “ensinar exige consciência do inacabamento”. Hoje além do Antonio reconheço em todos os meus alunos a capacidade de aprender. Pedagoga da Classe Comum.

A pedagoga da classe comum mencionou algumas das características que impediam o acesso e a permanência do estudante no espaço escolar e em especial, a sala comum. Reconheceu a figura do professor de apoio que muito contribuiu para o avanço da aprendizagem em todas as suas dimensões. A citação da frase de Paulo Freire denota credibilidade no potencial humano que, mesmo mediante limitações, acredita na possibilidade de modificabilidade.

Quando iniciei o trabalho com o aluno, de certa forma fiquei um tanto assustada, pois ainda não havia tido contato com um aluno especial. No início o aluno, girava em torno de si mesmo, conversava sozinho, rasgava todas as atividades, derrubava o material dos colegas, corria pela sala e também conversava (do seu jeito) com um brinquedo que ele trazia de casa. Mas com o passar do tempo, Antonio me conquistou, o trabalho foi se intensificando, e o resultado foi aparecendo, percebi o quanto ele era inteligente e interessado dentro das suas capacidades. Ele se tornou mais centrado, adorava contação de histórias, músicas, e o trabalho foi se enriquecendo. Concluímos no final do ano, com grandes avanços, se comunicava mais, já reconhecia cores, números, grande parte das letras do alfabeto, e se mostrava cada vez mais um ser humano carinhoso e encantador. Uma pessoa adorável, meu querido Antonio! Professora da classe comum.

O relato da professora da classe comum revela a inquietação ou receio ao deparar com a responsabilidade na educação escolar de um aluno com deficiência. Sua inexperiência e mediante as características atípicas da criança, compreendemos que todo apoio encontrado (profissionais do AEE, professora de apoio) foi fundamental para o êxito nos resultados. É importante destacar que a professora da classe comum reconheceu o potencial da criança, os seus gostos. Essa atitude é fundamental, quando se trata de um estudante e suas limitações. Mais uma vez percebemos o quanto é importante apoiar os docentes em seus desafios. Isso a fez encorajar e caminhar mesmo com as dificuldades. Os relatos mostram que a experiência de escolarização de uma criança com autismo na escola regular e classe comum pode ser exitosa a partir de um trabalho colaborativo. É fundamental compreender que um estudante público da Educação Especial não é um trabalho exclusivo dos profissionais do Atendimento Educacional Especializado, mas de todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem no espaço escolar. O



Atendimento Educacional Especializado deve proporcionar a articulação, orientar e acompanhar o processo de inclusão.

Lidar com as diferenças em sala de aula ainda é uma das questões mais antigas e complexas da atuação docente, o que talvez explique as equivocadas tentativas de formar salas de aula homogêneas. A presença de estudantes que apresentam limitações gera desconforto nos educadores, no entanto, nosso estudo revela que o trabalho colaborativo fortalece as ações, ameniza a ansiedade dos docentes e conseqüentemente reflete positivamente nos resultados da aprendizagem.

Este estudo indicou ainda que o Movimento Pedagógico Específico idealizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Município de Uberlândia favoreceu a inclusão de um estudante com Transtorno do Espectro do Autismo bem como a ação contribuiu favoravelmente para diminuir os anseios dos docentes.

Com base nos relatos dos educadores, podemos inferir que o Movimento Pedagógico Específico impactou positivamente no processo de inclusão de um estudante com autismo. A partir da experiência, afirmamos que é necessário o olhar criterioso às situações educacionais, a reflexão dos saberes e práticas embasados em teorias coerentes à concepção que respeita e reconhece o potencial humano e ainda, a necessário se faz a elaboração de ações educativas para cada um conforme as especificidades, priorizando o envolvimento de toda equipe escolar.

#### **REFERÊNCIAS:**

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM 5. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/legislação> Acesso em: jan/2011.

\_\_\_\_\_. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/legislação](http://www.planalto.gov.br/legislação)>. Acesso em: jan/2011.

\_\_\_\_\_. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, 2008.



\_\_\_\_\_. Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2009. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CANDAU, V.M. Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A.F, CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CENSO ESCOLAR. INEP. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em 27 de julho 2016.

IMBERNÓN, F. (org) **A Educação no século XXI**. Os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEMES.N.M.A. **O Projeto de Atendimento ao Desenvolvimento da Aprendizagem na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia: O que sua história nos conta**, 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). PPGED Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

MARTINS, I. **Entrevista com Peter Mittler**. Inclusão escolar é transformação na sociedade. *Presença Pedagógica*, v. 5, n. 30, 1999.



## EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO: DESAFIOS NA ATUALIDADE

Andréia Demétrio Jorge Moraes  
UEMG/Unidade Ituiutaba  
[deia.demetrio@uol.com.br](mailto:deia.demetrio@uol.com.br)

### Resumo

A ideia de inclusão apresenta-se fruto desse momento histórico, em transformação e que envolve aspectos políticos, culturais, sociais e filosóficos. Com a democratização do ensino, as escolas brasileiras vêm sendo desafiadas a se reorganizarem em favor do processo de escolarização de todos os alunos, considerando os desafios da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Este estudo teve como objetivo mapear os processos de Educação Inclusiva, implementado nas redes públicas de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais, identificando como as diferentes redes de ensino do município vêm se organizando para atender às novas diretrizes nacionais para inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. A pesquisa em questão tem caráter quantitativo, uma vez que tem como objetivo mapear dados do Censo, Educacenso, e das redes de ensino traçando um panorama da demanda e da oferta de educação especial no município de Ituiutaba. Compreendemos a inclusão para além da garantia de acesso às salas de aula das escolas regulares, a inclusão envolve o respeito às diferenças e competências individuais, e o atendimento às necessidades particulares de cada estudante. Para que isso ocorra de forma satisfatória, as escolas precisam contar com os serviços de apoio.

Palavras chave: Inclusão; Escola; Educação; Direito;

### INTRODUÇÃO

O direito à igualdade de oportunidades está garantido em diferentes documentos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada em 1948, Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, que declara que todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos, são dotadas



de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade.

A Constituição Federal Brasileira, de 1988 em seu artigo 5º expressa que, todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros, e aos estrangeiros residentes no País, a inviolabilidade do direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e à propriedade. No artigo 205 que trata da educação, explicita que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien em 1990, estabelece compromissos mundiais no sentido de garantir a todas as pessoas conhecimentos básicos necessários a uma vida digna e garante que cada pessoa, criança, jovem ou adulto, deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem.

Em 1994, a Declaração de Salamanca demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Já a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como a Convenção da Guatemala, realizada em 1999 e reconhecida no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001, prevê que as pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e sugere que medidas sejam tomadas assegurando a integração em diversas áreas inclusive na comunicação.

Em seu artigo III, a Convenção da Guatemala define que, para se alcançar os objetivos traçados na convenção, os Estados que dela tomaram parte comprometem-se a tomar medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou outra natureza, para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência no sentido de proporcionar sua plena integração à sociedade. Dentre essas medidas o artigo III ainda prevê ações mínimas necessárias para combater a discriminação, dentre elas,



Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração (BRASIL, 2001).

Compreendemos, portanto que estes dispositivos legais apontam para o direito que todas as crianças possuem de frequentar a escola e o direito que os alunos com Necessidades Educativas Especiais – NEEs possuem em frequentar uma classe comum em escola próxima ao seu domicílio. Esse fato somente será efetivado quando todas as escolas ofertarem uma educação que seja inclusiva, que estabeleçam caminhos que vão de encontro às necessidades de todos os seus alunos, sem nenhuma distinção.

Essa constatação justifica a proposta desse estudo. O mesmo foi realizado junto à rede pública de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais, tendo como objetivo mapear os processos de Educação Inclusiva, implementado nas diferentes redes de ensino do município de Ituiutaba, Minas Gerais. As informações foram coletadas nos dados estatísticos indicativos sobre a população alvo da educação básica com deficiências e transtornos do desenvolvimento. Esses dados estão disponibilizados nas publicações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e nos dados do Censo Escolar da Educação Básica – Educacenso 2015.

## **Educação Especial e Inclusão**

Quando discorremos sobre educação especial é comum as pessoas associarem o indivíduo com deficiência com um ensino diferenciado, “adaptado”, onde o aluno deve ser segregado para ser “preparado”. Entretanto Fávero salienta que esse costume vem sendo colocado em xeque,

Há uma crescente constatação de que elas devem ter acesso à mesma escola e à mesma sala de aula que qualquer outro aluno. As mudanças necessárias para que isso ocorra com qualidade, além de garantirem às pessoas com deficiência seu direito à igualdade, talvez sejam uma contribuição para a melhoria do ensino em geral. (FÁVERO, 2008, p. 17).



Não se pode negar que alguns alunos, principalmente aqueles que têm certos tipos de deficiência, precisam de cuidado especial para que possam ter pleno acesso à educação. No entanto, tal não pode significar seu confinamento em uma sala ou escola, longe dos demais.

Segundo Glat, Pletsch e Fontes (2009, p. 125), com a intensificação dos movimentos sociais em defesa dos direitos das minorias, os indivíduos que apresentavam um padrão diferente da maioria, começaram ser reconhecidos e sua participação na sociedade, repensada. Em relação à Educação Especial, foi adotada uma nova postura, o da integração, que consistia na inserção dos alunos oriundos de escolas especiais ou classes especiais. Esses alunos eram preparados para serem integrados no ensino regular, recebendo atendimento especializado paralelo. A integração escolar ainda está presente em grande parte das redes educacionais brasileiras, apesar desse modelo ser criticado por manter o foco do problema da aprendizagem nos alunos e por outro lado, tirando responsabilidade da escola.

Cabe frisar que o pressuposto da integração sempre foi o da educação dos que tivessem condições de acompanhar as atividades regulares, concebidas sem qualquer preocupação com as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2009).

Tentando superar os problemas da integração, um novo paradigma começou a se formar no âmbito educacional, o da inclusão, que amplia o olhar sobre a educação especial, deslocando o foco das limitações causadas pela deficiência do aluno em seu processo de aprendizagem, para a capacidade desenvolvimento que poderiam ser oferecidas aos alunos pelas escolas, favorecendo a plena participação do mesmo no processo de escolarização. As escolas devem oferecer subsídios para que os alunos com deficiência possam aprender conteúdos específicos concomitantemente ao ensino comum. Esse direito está assegurado no art. 208 de nossa Constituição Federal, garantindo para as pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado.



## Educação Especial e Escolarização

O censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, em 2010 nos oferece um panorama numérico sobre a população do município, por faixa etária e os tipos de deficiência. Para efeito desse estudo, utilizamos a faixa etária de zero a 19 anos uma vez que o público alvo da educação básica está entre essa faixa.

Quadro 1-População de 0 a 24, anos residente em Ituiutaba, por faixa etária e por tipo de deficiência

	População residente / faixa etária			
	0 a 4 anos	5 a 9 anos	10 a 14 anos	15 a 19 anos
Pelo menos uma das deficiências investigadas	148	467	550	801
Deficiência visual - não consegue de modo algum	12	-	-	12
Deficiência visual - grande dificuldade	37	29	37	149
Deficiência visual - alguma dificuldade	09	192	389	437
Deficiência auditiva - não consegue de modo algum	-	-	11	-
Deficiência auditiva - grande dificuldade	-	31	-	14
Deficiência auditiva - alguma dificuldade	12	147	40	106
Deficiência motora - não consegue de modo algum	68	-	08	12
Deficiência motora - grande dificuldade	26	28	32	-
Deficiência motora - alguma dificuldade	-	19	21	76
Mental/intelectual	20	96	52	94
Nenhuma dessas deficiências	5.737	5.592	6880	7171
Sem declaração	-	-	-	-
<b>População Total</b>	<b>5.885</b>	<b>6059</b>	<b>7430</b>	<b>7972</b>
<b>Porcentagem da população que apresenta pelo menos uma das deficiências pesquisadas</b>	<b>2,5%</b>	<b>7,7%</b>	<b>7,4%</b>	<b>10,4%</b>

Fonte: IBGE, 2010<sup>47</sup>

Ao fazermos a análise dos dados no quadro acima, constatamos que 2,5% das crianças na faixa etária de 0 a 4 anos apresenta pelo menos um tipo das deficiências pesquisadas, sendo que a taxa mais alta nesse grupo são de deficiência motora (94 crianças) e de deficiência visual (58 crianças). Na etapa seguinte, de 5 a 9 anos, a porcentagem de população com algum tipo de deficiência sobre para 7,7 %; o que nos leva a questionar: essa é uma fase em que a maioria das crianças já frequenta a escola, portanto é um período em que as limitações causadas pela deficiência são percebidas ou acentuadas. Essa hipótese é reforçada quando observamos que 192 crianças apresentam

<sup>47</sup> As pessoas com mais de um tipo de deficiência foram contadas no item “Total” apenas uma única vez, considerando a primeira deficiência.





deficiência visual com “alguma dificuldade” e 147 com deficiência auditiva com “alguma dificuldade” e 96 crianças a deficiência mental/intelectual Na faixa etária dos 10 aos 14 anos, 7,4 % das crianças apresentam alguma das deficiências investigadas, chamando a atenção para o grande número, 389 crianças com deficiência visual com “alguma dificuldade”; acreditamos que esse alto índice de deficiência visual leve, seja em parte detectado por meio de alguns programas desenvolvidos nas escolas, que incentivam a detecção precoce de problemas visuais, o mesmo acontece na faixa etária de 15 a 19 anos.

Podemos concluir, por meio dos dados estatísticos levantados pelo IBGE que, 7,18 % da população ituiutabana com idade escolar prevista para a educação básica apresenta, em maior ou menor grau deficiências como visual, auditiva, motora ou intelectual. Por estar, incluído dentre esse percentual, crianças e jovens com limitações significativas, consideramos que os mesmos tenham necessidade e direito a uma educação especial.

Conforme anteriormente citado, a Constituição Federal brasileira de 1988 assegura avanços significativos para a educação escolar de pessoas deficientes quando, em seu Art. 1º, proclama como fundamentos a cidadania e a dignidade humana e em seu Art. 3º, inciso IV, como um dos objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1998). Garantindo a educação para todos, entendemos que essa educação precisa ocorrer em ambientes que sejam comuns a todos.

Garantindo o direito ao ensino regular, o Artigo n. 58º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96 define a oferta da educação especial como “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Em seu capítulo III, no artigo 208, a Constituição estabelece a educação como dever do Estado e será efetivado, dentre outras garantias a de que o Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência será ofertado preferencialmente na rede regular de ensino.

A educação especial realizada por meio do Atendimento Educacional Especializado atua como forma de apoio, oferecendo uma complementação específica e



individualizada para cada estudante de acordo com a necessidade apresentada pelo mesmo. Essa forma de atendimento, realizada de forma paralela ao ensino regular, não impede o aluno de frequentar as turmas correspondentes à sua idade cronológica. A oferta desse atendimento está regulamentada no Parecer nº 13/2009, do Conselho Nacional de Educação - CNE/Câmara de Educação Básica que estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial;

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Essas Leis e pareceres, assim como nas concepções de educação inclusiva, o Atendimento Educacional Especializado deve ser oferecido a todos os estudantes que dele necessitem, em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior e preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com Mantoan (2015, p. 40), a escola comum é o ambiente mais adequado para garantir o relacionamento de alunos com ou sem deficiência que tenham a mesma idade cronológica, conseguindo quebrar qualquer ação discriminatória. Nesse sentido, temos o dever de proporcionar o ensino regular a todos os alunos, garantindo também, concomitantemente o Atendimento Educacional Especializado de forma paralela, pois,

A escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino acadêmico, pois este é complementar à formação do aluno com deficiência e trata primordialmente das limitações que a deficiência lhes acarreta quando estudam em turmas do ensino regular. (MANTOAN, 2013, p.31)

O direito à educação e à educação especial no ensino regular está garantido nas legislações educacionais. Em Ituiutaba, MG, o número de matrícula referente aos alunos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado está disposto no quadro abaixo.

Quadro 2 - Número de alunos em Ituiutaba que frequentam  
O Atendimento Educacional Especializado

<b>Rede</b>	<b>Ensino</b>	<b>N.º estudantes</b>
Municipal	Regular	311
Estadual	Regular	228
Rede Privada	Regular	62
Estadual e Filantrópica	Especial	437



<b>Total</b>		<b>1.038</b>
--------------	--	--------------

Fonte: Dados do IBGE, 2010 e Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba, MG, 2015.

Os dados acima mostram que no município de Ituiutaba, apenas 57,8 % dos estudantes que frequentam o Atendimento Educacional Especializado o fazem na rede regular de ensino, uma grande parte desses estudantes, público alvo da educação especial frequenta o Atendimento Educacional Especializado em escolas de educação especial, somando um total de 42,2% entre educação especial em instituição estadual e em instituição filantrópica.

Os caminhos propostos para uma educação inclusiva, uma educação que acolha a todos os alunos indistintamente, em nosso país, tem se chocado com o caráter eminentemente excludente e segregador do ensino atual. O desenvolvimento e implantação da proposta inclusiva têm esbarrado em inúmeras barreiras provenientes de nossa própria cultura,

A proposta revolucionária de incluir todos os alunos em uma única modalidade educacional, o ensino regular, tem encontrado outras barreiras, entre as quais se destaca a cultura assistencialista/terapêutica da educação Especial. (MANTOAN, 2013, p. 29).

Os dados encontrados nos levam a concordar com Mantoan (2013) no sentido que, em nossa cultura ainda se mostra difícil distinguir a educação especial, reconhecida e tradicionalmente praticada, de sua nova concepção, uma educação especial presente no ensino regular, utilizada de forma complementar à formação dos alunos com deficiência por meio do Atendimento Educacional Especializado. E ainda nos levam a compreender que ambas, escola comum e escola especial têm resistido às propostas de mudanças previstas nas legislações e que exigem uma abertura incondicional às diferenças,

Uma das mais sérias e influentes razões para que essa situação se mantenha é a neutralização dos desafios que a inclusão impõe ao ensino comum e que mobilizam o professor a rever e a recriar suas práticas e a entender as novas possibilidades educativas trazidas pela escola para todos. (MANTOAN, 2013, p. 31).

Mudanças estão sendo implementadas nos sistemas de ensino públicos e particulares, porém ainda apresentam dificuldades de incluir todos nas escolas, essa dificuldade se deve à enorme diversidade existente em nossa sociedade, estudantes que com suas inúmeras diferenças inviabiliza o enquadramento desses sujeitos na cultura da igualdade presente em nossos sistemas de ensino.

Caminhando em nossa análise quantitativa, apresentamos no quadro abaixo, os dados referentes à população dentro da faixa etária própria da educação básica, estendida



até 19 anos, juntamente com o número dos que apresentam alguma deficiência e o número dos que são atendidos no Atendimento Educacional Especializado.

Quadro 3 - Quantitativo da população de Ituiutaba, de 0 a 19 anos, com deficiência e que frequentam o AEE

Faixa etária	População Total	Apresentam alguma deficiência	Estudantes Atendidos no AEE em 2015
0 a 19 anos	27.346	1.966	1.038

Fonte: IBGE e Plano Decenal Municipal de Educação de Ituiutaba, MG.

Constatamos, nesse estudo, de acordo com os dados apresentados acima, que, de acordo com o Censo realizado em 2010, o município de Ituiutaba, tinha entre a população daquele período, um número de 1.966 crianças e jovens que apresentavam algum tipo de deficiência, entre as que constaram no censo que foram, deficiência física, visual, auditiva e intelectual. Desse grupo, somente 1.038 indivíduos frequentam o Atendimento Educacional Especializado, AEE em escolas regulares e especiais e 928 não frequentam o AEE.

Consideraremos para efeito desse estudo que as crianças que tinham menos de 1 ano de idade, na ocasião do recenseamento, hoje já estão em idade de frequentar a educação infantil, terminamos essa comunicação com alguns questionamentos que são indicativos da continuidade desse estudo.

Por que, 928 crianças e jovens no município de Ituiutaba, apesar das famílias os declararem com algum tipo de deficiência não frequentam o Atendimento Educacional Especializado, considerado pelas legislações um direito do estudante em todos os níveis de ensino? Será que as famílias desconhecem seus direitos e a importância da educação especial no ensino regular? Será que a deficiência apresentada pelos mesmos não lhes causa nenhuma limitação educacional?

### **Considerações:**

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela ONU, em 1948 e da proclamação expressa na mesma que garante que, todos os seres humanos nascem livres e iguais em direitos e dignidade; diversas ações e legislações, internacionais, nacionais e regionais, foram pensadas e executadas no sentido de se



garantir esses direitos. Nessa corrente, garantir o direito à educação e principalmente a uma educação igual para todos mostra-se tarefa árdua mas essencial para a garantia da inserção social, requisito indispensável para o desenvolvimento e para a preservação da dignidade humana.

Ao reconhecermos o direito de uma educação igual para todos, não podemos perder de vista que os seres humanos possuem suas particularidades e individualidades advindas de nascimento ou oriundas de diferentes fatores e circunstâncias sociais. Nesse sentido além da igualdade de acesso e permanência na escola, do direito a uma educação de qualidade, o estudante precisa ser considerado em suas particularidades e necessidades específicas e isso acontece para muitos deles por meio da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado, que por direito legal deve ser oferecido preferencialmente na rede regular de ensino.

O município de Ituiutaba, ainda não conseguiu concretizar a educação especial em consonância com os preceitos legais e com a proposta inclusiva, que prescreve que a mesma deva fazer parte do ensino regular. A educação especial, complementar ao ensino regular, já foi implantado em diversas escolas de ensino regular, mas não em número suficiente para garantir que, o Atendimento Educacional a todos os estudantes que dele necessitam. No município, 42,2 % desses atendimentos complementares, são realizados pelas escolas de educação especial do município.

#### REFERÊNCIAS:

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília – DF. 1988.

BRASIL. *Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. 65 Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. 2007. Acesso em 24/março de 2008.

BRASIL. *Decreto nº 6.571*, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.



BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1. 1996.

BRASIL. *Resolução Nº 02/2001*. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. 2001.

BRASIL. *RESOLUÇÃO Nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. 2009. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf).

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: *MANTOAN, Maria Teresa Egler. O desafio das diferenças nas escolas (org.)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Marcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, R. e FERNADES, E. M. *Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira*. Inclusão- Revista da Educação Especial, Brasília, pp.35-39, Out/2005.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão Escolar o que é? Por quê? Como fazer? Cotidiano escolar*. São Paulo, Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Egler (org.). *O Desafio das Diferenças nas Escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.



## AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: O CASO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO.

Adriana Nunes Santos

LAGEPOP-IG- UFU

adriananunessantos@yahoo.com.br

Orientador: Prof. Dr. André Luiz Sabino

ESEBA - UFU

### Resumo:

O objetivo do presente trabalho é abordar as práticas avaliativas e a inclusão escolar de alunos com baixa visão, acompanhando a avaliação dos estudantes com deficiência e suas implicações no processo de inclusão escolar. Entendo a avaliação como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando diagnosticar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos, tornando-se ainda instrumento direcionador das práticas de ensino e aprendizagem. Optamos pelo o método de pesquisa qualitativa, onde foram realizadas coletas de dados, fundamentação bibliográfica, observação, análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI's) e entrevistas com professores regentes, professores de Atendimento Especializado (AEE) e professores de apoio. Este trabalho elegeu duas escolas públicas do município mineiro de Uberlândia como campo privilegiado para desenvolvimento da pesquisa. Veremos inicialmente o processo de inclusão escolar, a organização da educação especial e suas implicações nas práticas avaliativas dos alunos com deficiência. Serão analisadas as leis, diretrizes para educação especial e suas implicações no processo de avaliação destes alunos e os seus Planos de Desenvolvimento Individual (PDI's), investigando se eles constituem um suporte instrumental para a aprendizagem dos alunos, amparando a intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos. Por fim, lançamos mão das entrevistas realizadas com os professores que avaliam alunos com baixa visão com o objetivo de analisar a sua prática, e os resultados na educação e a aprendizagem dos alunos.

**Palavras-chave:** Inclusão Escolar, Avaliação e Baixa visão.



## **AVALIAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: O CASO DE ALUNOS COM BAIXA VISÃO.**

Adriana Nunes Santos  
LAGEPOP-IG- UFU  
adriananunessantos@yahoo.com.br

### **Introdução:**

Com o “Congresso de Educação para Todos” em Jontiem, na Tailândia, em 1990, o movimento de inclusão escolar foi reconhecido mundialmente. Em 1994, na cidade de Barcelona, Espanha, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso de qualidade culminou na declaração de Salamanca<sup>48</sup>, que garantiu aos alunos com deficiência acesso à escola regular.

No Brasil desde a constituição de 1.988, ficou estabelecido que o atendimento a pessoas com deficiência deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino (conforme artigo 8º, III). Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, reafirma a oferta pública de atendimento e define-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Embora as leis garantam o acesso e a permanência dos alunos com deficiência ao ensino regular, cabe refletir sobre as práticas de avaliação e se estas tem contribuído para o efetivo aprendizado e inclusão destes alunos. Esta pesquisa pretende compreender a avaliação escolar dos alunos com deficiência, tendo como referência a avaliação destes estudantes e as implicações disso no processo de inclusão escolar. Entendendo o momento da avaliação como processual e reflexo de um trabalho anteriormente realizado.

A falta de uma avaliação educacional com finalidade formativa contribui para a exclusão escolar dos alunos com deficiências, o que se constitui como barreira para o avanço no processo de aprendizagem, de escolarização e de efetiva inclusão de

---

<sup>48</sup> Conferência Mundial de Educação Especial, representou 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia na cidade de Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. A declaração de Salamanca reafirmou o compromisso da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de inclusão dos alunos com deficiência ao sistema regular de ensino.





dos alunos. As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) consideram que a avaliação pedagógica dos alunos com deficiência deve identificar barreiras que estejam impedindo ou dificultando o processo educativo, considerando todas as variáveis que incidem na aprendizagem do educando com deficiência. A avaliação deve suprimir o modelo clínico, tradicional e classificatório, enfatizando o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e a melhoria da instituição escolar como possibilidade de aprendizagem.

Onde a avaliação é entendida como processo permanente de análise das variáveis que interferem no processo de ensino e aprendizagem, para identificar potencialidades e necessidades educacionais dos alunos e das condições da escola para responder a essas necessidades- (BRASIL, 2001, p.34).

Esta pesquisa pretende compreender as práticas avaliativas e a inclusão escolar de alunos com baixa visão, tendo como referência a avaliação destes estudantes e os resultados disso no processo de inclusão escolar. Entendendo o momento da avaliação como processual e reflexo de um trabalho anteriormente realizado, as práticas pedagógicas dos professores também se constituirão como objeto de observação e análise.

Com o objetivo de aplicarmos em campo as leituras e as reflexões realizadas ao longo do processo, este trabalho elegeu duas escolas como campo privilegiado para entrevistas e observação do atendimento escolar prestado a crianças com baixa visão.

Essa pesquisa qualitativa foi realizada através de coleta de dados, fundamentação bibliográfica, observação, análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI's) e entrevista com professores regentes, professores de Atendimento Especializado (AEE) e professores de apoio. Dentro da unidade de ensino, as observações foram realizadas considerando a rotina em sala de aula, na sala de Atendimento Especializado, no convívio escolar e nas reuniões dos professores, educadores e coordenadores.

Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não-aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se para promover e não para punir, é



preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios (MENDES, 2006, p. 135).

A avaliação formativa permite ao aluno adquirir conhecimento e não apenas verificar erros e acertos obtidos. Para o professor a avaliação deve ser um instrumento diagnóstico, com a finalidade de investigar e identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não aprendizagens do estudante.

### **Desenvolvimento:**

Essa pesquisa qualitativa foi realizada através fundamentação bibliográfica (artigos, dissertações e teses) sobre: Inclusão escolar de alunos com deficiência visual, foco em baixa visão, avaliação formativa e prática pedagógica. Trabalho de campo realizado em duas escolas do município de Uberlândia, estado de Minas de Gerais, através de coleta de dados, observação, registro e análise das aulas dos professores/educadores e dos profissionais do AEE que prestam atendimento a alunos com baixa visão.

A primeira instituição escolar investigada foi uma escola municipal de Educação Infantil, nesta escola encontrava-se matriculado um aluno com 4 anos de idade com Síndrome de *Morsier*, apresentando baixa visão, que foi acompanhado e suas condições de aprendizado e avaliação foco de observação e análise.

Na segunda instituição, uma escola estadual, encontrava-se matriculado na terceira série do ensino fundamental um aluno com 9 anos de idade que apresenta baixa visão, deficiência intelectual e distúrbios da atividade e da atenção, que também foi acompanhado para fins de estudo. Dentro da unidade de ensino, as observações foram realizadas considerando a rotina em sala de aula regular, na sala de Atendimento Especializado, no convívio escolar e nas reuniões dos professores, educadores e coordenadores.

Foram realizadas análise de documentos públicos como as leis que regulamentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em escalas federal, estadual e municipal, as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Guia para elaboração do PDI do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) em esfera estadual e a normativa municipal do atendimento especializado. A análise dos Planos de Desenvolvimento Individual (PDI's) objetivou averiguar qual é o tipo de avaliação praticada no processo de ensino e aprendizagem e ainda se o PDI constitui um suporte instrumental para a aprendizagem dos alunos, bem como em que medida ampara a adequada intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos.



Para alcançar o objetivo maior de compreender as práticas de avaliação e inclusão escolar, analisando sua intersecção com a educação e a inclusão de alunos com deficiência visual, focando a baixa visão, foram realizadas entrevistas com os profissionais diretamente relacionados aos alunos acompanhados. Sendo com 2 professores regentes, 2 professores de Atendimento Especializado (AEE) e 1 professor de apoio, 2 pedagogos. A pesquisa de campo, preservando os nomes dos envolvidos, tratará os sujeitos como: Professor 1, Professor 2, Pedagogo 1 e Pedagogo 2 os profissionais da rede municipal de ensino e de Professor 3, Professor 4 e Professor 5 os profissionais da rede estadual de ensino.

### **Leis e Diretrizes para Educação Especial:**

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, entende-se por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) regulamentado pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, é gratuito aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, devendo ser oferecido de forma transversal a todos os níveis, etapas e modalidades e visa à complementação do atendimento educacional comum, no contra turno de escolarização, para alunos com deficiências matriculados em escolas do ensino regular.

A pesquisa foi realizada no município de Uberlândia e foi analisado o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais. Tal documento concebe a avaliação como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, devendo ser diversificada, considerando as especificidades do aluno com deficiência, tendo como base seu desenvolvimento e a sua capacidade de aprendizagem significativa.

A resolução esclarece as diversas possibilidades avaliativas e suas adaptações para melhor atendimento ao aluno com deficiência. Portanto, a avaliação formativa por seu cunho diagnóstico, processual, contínuo e sistêmico pode se tornar um instrumento de aprimoramento das práticas de ensino aprendizagem do aluno com deficiência. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais compete à instituição de ensino unir as práticas avaliativas ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência.

O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deve ser elaborado, desde o início da vida escolar do aluno, com a participação de todos os profissionais (diretor,



especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família, Atendimento Educacional Especializado/AEE e atualizado conforme temporalidade prevista no Projeto Político Pedagógico da escola.

No município de Uberlândia o ensino especial é regulamentado pelo Decreto Municipal nº 12.780, de 15 de abril de 2011, através da instrução normativa SME Nº 001/11 publicada no Diário Oficial do Município de Uberlândia, Nº 3667, sexta-feira, 20 de maio de 2011. Neste documento no Capítulo II, do Atendimento Educacional Especializado/AEE, Artigo 9º, inciso sétimo, paragrafo primeiro cita:

**“§ 1º- A elaboração e a execução do plano de AEE será de competência dos profissionais que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais profissionais do ensino regular, com a participação das famílias e em parceria com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento”** (Instrução Normativa SME Nº 001/11, Diário Oficial do Município de Uberlândia, Nº 3667, sexta-feira, 20 de maio de 2011, p.5-6, grifo da autora).

Neste decreto percebemos que fica a cargo da professora de AEE a elaboração e execução de planos de AEE e através de nossa pesquisa observamos que o trabalho de elaboração e execução do PDI é realizado em grande parte pelo professor de AEE, o que será demonstrado mais a frente através da análise dos questionários.

### **Avaliação, PDI e baixa visão:**

O A proposta de elaboração de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) tem por base epistemológica a avaliação formativa e pretende apresentar um percurso avaliatório de forma processual e descritivo que se constituirá em aporte instrumental para regulamentação da aprendizagem dos alunos com deficiência e de intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos.

Em ambos PDI's analisados encontramos elementos como: Dados da escola, dados do aluno, proposta curricular prevista no PPP das escolas, história de vida do aluno. Conhecimentos cognitivos (percepção, atenção, memória, representações mentais) e metacognitivos (utilização dos conhecimentos para controlar processos mentais). Motores e psicomotores (flexibilidade, equilíbrio, capacidade de controle movimentos corporais, etc.). Sócio afetivos (relacionamentos e interações com a família e comunidade escolar). Comunicacionais (oralidade, escrita, interpretação). Propostas de intervenção pedagógica e estratégias de avaliação.

O PDI é um instrumento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência, transtornos globais do



desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Este documento deve ser elaborado desde o ingresso do aluno na instituição de ensino por todos os profissionais envolvidos (diretor, especialistas e professores envolvidos no processo de ensino), em parceria com a família. Em ambos PDI's percebemos a participação da família através de entrevistas e anamneses, contribuindo com informações do desenvolvimento da criança desde a gestação até o momento em que o aluno se encontra.

Contudo os questionários e as observações realizadas nos estudos de caso apontam para diferenças em relação à elaboração e uso dos PDI's como instrumentos processuais de avaliação em âmbito estadual e municipal, tais considerações serão relatadas nos estudos dos questionários que iremos abordar em seguida.

Para efetivarmos nosso objetivo de analisar criticamente as práticas de avaliação e pedagógicas, compreendendo suas intersecções com a educação e a inclusão de alunos com baixa visão, levantamos questionamentos a respeito das práticas avaliativas adotadas pelos professores e percebemos que 58% dos entrevistados afirmam que utilizam a avaliação formativa e 28% utilizam a avaliação mediadora como pressuposto teórico para suas efetivas ações. Contudo nenhuns dos professores participantes fizeram menção ao Guia de Orientação para elaboração do PDI.

Um dos instrumentos para efetivar a avaliação formativa de alunos com deficiência é o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), conforme o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino do Estado de Minas Gerais compete à instituição de ensino unir as práticas avaliativas ao Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

De acordo com o Guia o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) deve ser elaborado, envolvendo a participação de todos os profissionais (diretor, especialista e professores envolvidos no processo de escolarização), em parceria com a família, Atendimento Educacional Especializado/AEE. Portanto, para averiguar esta construção coletiva do PDI questionamos aos entrevistados como eles participavam da elaboração e efetivação do PDI como instrumento de avaliação.

Analisando as respostas a este questionamento percebemos particularidades entre as esferas estaduais e municipais. Os professores e pedagogos da rede municipal de Uberlândia afirmam que a pedagoga que orienta a professora regente e professora de AEE afirma que<sup>49</sup> “o plano é elaborado pelo professor de Atendimento Educacional Especializado/AEE” e que “participa acompanhando e avaliando o trabalho nos módulos com a professora regente e professora de AEE”. (Pedagogo 1)

A Segunda pedagoga entrevistada, visto que a criança está em período integral na escola e acompanhada em dois turnos, portanto por duas pedagogas. Também afirma

---

<sup>49</sup> Entre aspas encontram-se relatos extraídos dos questionários de entrevista aplicados a professores da rede municipal de ensino.



que o PDI “é elaborado pela professora do AEE e discutido com professores e pedagogos” (Pedagogo 2). Já professora regente, que passa mais tempo em sala de aula com aluno, personagem de fundamental importância para elaboração do PDI, afirma que “não participa” da elaboração do PDI e que “se reúnem (pedagoga, professoras, educadoras e cuidadoras) e avaliam o que a criança precisa aprender naquele ano”. (Professora 1)

Através destes relatos percebemos que neste caso avaliado na rede municipal de ensino a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) fica sobre responsabilidade da professora de AEE, e que os principais envolvidos com o aluno (professores de sala de aulas regulares e educadores) tem uma participação menor na elaboração do PDI, apenas com apreciações e debates do documento. Conforme sustentado pela professora de AEE o PDI “é elaborado a partir da observação e avaliação do professor do AEE, e discutido com o professor regente, Pedagogo, educador, sempre que necessário e ou possível” (Professora 2, grifo nosso).

Percebemos também que neste caso os professores de AEE e professores das turmas regulares não dispõem de um tempo planejado para se encontrarem e trocarem informações, visto que o atendimento da professora especialista é realizado em contra turno. Os poucos momentos de contato e troca de experiências foram momentos em que estes profissionais se dispuseram em encontrarem-se após o término de seus expedientes.

Contudo nos relatos percebemos esforços no sentido de adaptações nos instrumentais de avaliação que seguem uma perspectiva diagnóstica e mediadora. Como o aluno acompanhado na rede municipal de Uberlândia encontra-se matriculado na educação infantil e conforme a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) “na Educação Infantil, a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino Fundamental” (Artigo nº. 31, p. 16), o processo de aprendizagem ganha peso considerável.

Percebemos empenho da equipe pedagógica da escola em relação às adaptações e adequações quanto a avaliações do aluno com baixa visão. Observemos as respostas dos professores quando questionados a respeito do redimensionamento do conteúdo da avaliação e sobre as mudanças e alterações realizadas neste instrumental: “A avaliação da criança com deficiência é totalmente diferente dos demais alunos (o que ele precisa alcançar até o final do ano)” (Professor 1) em outro relato temos a ponderação de que “através da avaliação nos módulos sobre como está o desenvolvimento do aluno, pensamos alternativas para aprimorar o trabalho e contribuir mais em alternativas que favoreça a aprendizagem desses alunos” (Pedagogo 1).



Partiremos então para análise dos questionários dos profissionais da rede estadual de ensino. Neste caso contamos somente com as respostas dos professores, visto que não obtivemos retorno do questionário entregue ao pedagogo. A primeira questão levantada foi a respeito da construção coletiva do PDI, como entrevistados participavam da elaboração e efetivação do PDI como instrumento de avaliação.

Diferentemente do que ocorre na rede municipal de ensino, onde o PDI tem como principal responsável a professora de AEE, na estadual o PDI é elaborado em consonância com as professoras de apoio e professora da turma regular. Um dos fatores que favorecem esta construção coletiva é a permanência de ambas em sala de aula regular e o acompanhamento constante do aluno. Conforme afirmações dos professores<sup>50</sup> “o PDI foi sempre elaborado em conjunto (regente e professora de Apoio)”, “o professor regente e o professor de apoio juntos avaliam o desenvolvimento do aluno nos campos do conhecimento e social” (Professor 4).

Nos relatos percebemos ainda que o PDI apresenta uma temporalidade de aplicação e construção, pois “na escola todos os bimestres precisamos preencher um instrumental com o nome do aluno e as habilidades que ele adquiriu ou avançou, bem como a parte social”.

Ainda percebemos que o PDI é utilizado como direcionador das práticas de ensino e aprendizado, pois:

O PDI é elaborado bimestralmente, sempre atendendo as necessidades específicas para cada aluno. Um aluno com necessidade de flexibilização, é feito com anexo de conteúdos adaptados atendendo as necessidades do aluno específicas. Exemplo: O aluno com deficiência visual é xerocado todo material em folha A3, sendo assim, feito o registro com as especificações. (Relato extraído dos questionários aplicados a professores da rede estadual de ensino de MG, 2016).

### **Avaliação dos alunos com baixa visão e deficiência múltipla.**

Com objetivo de compreender o processo avaliativo dos alunos com baixa visão e deficiência múltipla levantamos alguns questionamentos aos professores participantes da pesquisa. Quais redimensionamentos foram realizados no conteúdo da avaliação, quais adaptações foram necessárias e como o PDI se efetiva para garantir uma situação adequada visando o maior aprendizado do aluno?

Em ambas as esferas, percebemos empenho dos professores em relação aos instrumentos de avaliação como as provas e avaliações diagnósticas aplicadas aos

---

<sup>50</sup> Entre aspas encontram-se relatos extraídos dos questionários de entrevista aplicados a professores da rede estadual de ensino.



alunos acompanhados, momentos em que foi possível perceber várias ações, como a flexibilização de conteúdos, as adaptações baseadas nas necessidades específicas dos alunos (ampliação de fonte, uso de desenhos, etc.) e o uso de materiais concretos, recursos pedagógicos e tecnológicos, como lupas e computadores, além de recursos humanos, como professores especialistas.

Na educação infantil, conforme esclarecido anteriormente, a avaliação é processual com caráter diagnóstico e efetivada através da ficha de acompanhamento e desenvolvimento do aluno (FADA), com ações que sempre se relacionam com o que está proposto no PDI de cada aluno (a). Conforme relato dos profissionais da rede municipal de ensino, pudemos concluir que foram realizadas alterações nas formas de observação e de registros da aprendizagem feita pelos alunos (as): “... o nosso processo avaliativo acontece com a ficha de acompanhamento do aluno e a desse aluno foram feitas adaptações para atender as suas necessidades” (Pedagoga 1). Em outro relato, nos deparamos com a seguinte consideração: “na avaliação os critérios são diferentes dos demais” (Professora 1).

Verificamos também empenho em relação à pesquisa de novos recursos que objetivam a promoção do aprendizado do aluno. “Quando recebi um aluno procurei conversar com a família, fui até a Proluz<sup>51</sup>, busquei informação através de pesquisa e me propus a fazer Braille no CEMEPE<sup>52</sup> para conhecer melhor” (Professora 2). “Como atuo na educação infantil [e nela] não possui avaliação feita pela criança e sim pelo professor, tive oportunidade de contribuir com opinião e conhecimento sobre o assunto” (Professora 2).

No ensino fundamental a avaliação se efetiva através de provas escritas, observações, registros, portfólios e o próprio PDI. Notamos adequação dos conteúdos trabalhados com o aluno de baixa visão e deficiência múltipla, uma vez que os alunos da turma regular já se encontram alfabetizados, enquanto o aluno em questão está em processo de alfabetização, mais especificamente no nível pré-silábico. “Tenho um aluno com 9 anos, com múltiplas deficiências. O atendimento é bem mais trabalhoso, pois tenho que fazer adaptações com todos os conteúdos repassados pela professora regente; o aluno é hiperativo e precisa sempre de atividades que busquem a sua atenção. Ele é um apreciador nos desenhos do Chaves e busco associar as imagens do desenho com os conteúdos aplicados” (Professora 5).

Observamos ainda adaptações baseadas nas necessidades específicas do aluno, tais como a ampliação de fonte, o uso de desenhos, uso de materiais concretos, recursos pedagógicos e tecnológicos. “A necessidade com relação à visão, busco sempre ampliar

<sup>51</sup> Fundação Pró-Luz: Instituição que fornece terapia gratuita a pessoas com baixa visão, cego.

<sup>52</sup> CEMEPE: Centro Municipal de Estudos e Projetos Julieta Diniz vinculado à secretaria municipal de educação da cidade de Uberlândia Minas Gerais. CEMEPE





e adaptar as atividades com imagem coloridas e grandes, impressas em folhas A3. Devido à hiperatividade o aluno, fica pouco tempo em uma determinada atividade, sendo assim busco ter sempre outras opções” (Professora 3).

Em outro relato é afirmado que “em sala de aula estamos sempre aumentando tudo: colocamos cores mais fortes, imagens grandes e que ajudem o aluno. Buscamos sempre o apoio do computador para que ele entenda as questões” (Professora 4). Estas considerações mostram que, pelo menos no campo do discurso, as ações que visam garantir condições de aprendizagem para o aluno com baixa visão existem e em campo podemos observar que a escola possui uma impressora que amplia as atividades para tamanho A3, para melhor visualização deste aluno. Ainda observamos o empenho dos professores em incluir o aluno no processo de ensino e aprendizagem adaptando as atividades em relação ao tamanho, conteúdo e necessidade do aluno.

Quanto à avaliação vemos a importante atuação do professor e a sua interação com o aluno no intuito de que o processo avaliatório se torne parte integrante do processo de ensino e aprendizagem. Para finalizar, acrescentamos a fala da professora do aluno que pondera que nas avaliações “todos tem o direito à flexibilização do PDI, fazendo provas adaptadas. Isso tem sido um trabalho árduo, pois o professor não gosta de muito trabalho, mas eu estou sempre fazendo minha função na inclusão, buscando sempre oferecer ajudar instigar ao professor ressaltando o direito do aluno” (Professora 3). Permitindo-nos inferir que o empenho dos professores para que o aluno tenha as condições necessárias para o acesso e participação aos processos de avaliação existe, tanto no relato quando na prática da situação analisada.

### **Considerações finais:**

Esta pesquisa objetivou compreender as práticas avaliativas e a inclusão escolar de alunos com baixa visão, tendo como referência a avaliação dos estudantes com deficiência e suas implicações no processo de inclusão escolar. Realizamos um breve estudo dos conceitos de inclusão escolar, avaliação formativa, legislações concernentes à Educação Especial e avaliação dos alunos com este tipo específico de deficiência.

Foram realizados estudos de casos de inclusão escolar de alunos com baixa visão e deficiências múltiplas onde percebemos os desafios do processo educativos de tais alunos no ensino regular. Acompanhamos os atendimentos do AEE (Atendimento Educacional Especializado), analisando os registros do AEE e os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI), entendidos como partes integrantes do complexo sistema de avaliação de alunos com deficiência.



A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas: uma escola da Educação Infantil do município de Uberlândia, estado de Minas Gerais e uma de Ensino Fundamental da rede estadual do mesmo município. Embora observemos desconexões na participação dos profissionais da rede municipal de Educação Infantil, quanto à elaboração do PDI, notamos igualmente inúmeros esforços em oportunizar uma avaliação processual e continua deste aluno, assumindo uma função diagnóstica, de acompanhamento e de intervenção constante e processual na aprendizagem do aluno.

No caso específico analisado percebemos que a avaliação efetivava-se através das Fichas de Acompanhamento do Desenvolvimento do Aluno (FADA), que se tornaram instrumentos de orientação do ensino visando o melhor desenvolvimento do aluno, implicando em alterações no planejamento pedagógico, nos instrumentais de avaliação e nas estratégias de ensino.

Assim, percebemos maiores interações dos professores (regente e apoio) quanto à elaboração e a aplicação do PDI na esfera de ensino estadual, o que resultou em uma diversificação das propostas avaliativas aplicadas ao aluno. As provas escritas foram adaptadas baseadas nas necessidades do aluno (tamanho de fonte, conteúdos, contrastes), construção de portfólios com fotos e atividades.

Em ambos os casos notamos que os Planos de Desenvolvimento Individual (PDI's), não alcançaram a participação efetiva de todos os sujeitos envolvidos com os alunos acompanhados, visto que sua elaboração e execução ficam a cargo dos professores, seja o professor de Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino, ou dos professores regente e de apoio da rede estadual.

As pesquisas realizadas por Bruno (2001) demonstraram que alunos com baixa visão necessitam de uma avaliação mais abrangente dos aspectos pedagógicos e que o professor do ensino regular não tem acesso a informações adequadas e não consegue, via de regra, avaliar efetivamente o comportamento, as necessidades específicas e o desempenho acadêmico dos alunos com esta deficiência.

Tais práticas avaliativas não fogem ao padrão tradicional e segundo constituem-se como mera verificação dos resultados obtidos pelos alunos, “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa”. (LUCKESI, 1995, p.75). Assim, este modelo de avaliação não permite que o sujeito construa consequências novas e significativas para seu aprendizado.

Conforme Mendes (2005, p. 176) o ato de avaliar “exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação”. O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuído ao objeto. A avaliação dos alunos com deficiência, no caso baixa visão, deve ter o envolvimento e comprometimento de todos os profissionais: professores de apoio,



professores de A.E.E, professores regentes, educadores e pedagogos, para que se efetive a avaliação formativa.

Faz se necessário maior suporte pedagógico para orientação dos professores que se sentem inseguros quanto à elaboração e uso do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). A fim de que este alcance seu objetivo de ser um suporte instrumental para a efetiva aprendizagem dos alunos com deficiência, amparando a intervenção pedagógica em seus múltiplos aspectos.

### **Referências Bibliográficas.**

BRUNO, M. M.G. **Compreendendo a deficiência visual.** In: Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental, Brasília: MEC-SEESP

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo [org.]. **Métodos de pesquisa;** Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GODOI, Elisandra Girardelli. **Avaliação na Educação Infantil: Um encontro com a realidade.** 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança** / Jussara Hoffmann. – Porto Alegre: Mediação, 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar : o que é? por quê? como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. — São Paulo : Moderna , 2003



MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara- SP: Junqueira & Marin, 2005. P.175-197

MENDES, Olenir Maria; “**Encontros de acompanhamento de aprendizagem: Uma experiência de Avaliação Formativa**”. Olhares & Trilhas. Escola de Educação Básica (Eseba) / Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Revista de Educação e Ensino. Ano XIV. Números 17 e 18(JAN./DEZ. 2013) , pp.61-76. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1\\_15.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf), acesso 21/01/2016

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176p.

SOUZA, Paulo Renato. **Leis de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9.394/96**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 27/02/2016.

<https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/orientacao.pdf>, acesso 18/09/2015

[http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms\\_b\\_arquivos/2664.pdf](http://www.uberlandia.mg.gov.br/uploads/cms_b_arquivos/2664.pdf), acesso 18/09/2015



## **ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: DESCONSTRUINDO MITOS E IDEIAS ERRÔNEAS**

**Ludmila Ferreira Tristão Garcia**

**Professora da rede da Prefeitura Municipal de Uberlândia**

**Mestranda da Universidade Federal de Uberlândia**

[ludmilaftgarcia@hotmail.com](mailto:ludmilaftgarcia@hotmail.com)

### **Resumo**

Este artigo pretende tratar de alguns mitos que perpassam o cenário escolar quanto às pessoas com altas habilidade/superdotação e algumas formas de desmistificá-los a fim de se cumprir com os ideais de uma educação inclusiva. Em seguida passaremos a distinguir alguns termos frequentes utilizados para designar a superdotação como gênio, crianças prodígios, savants, superdotado, crianças precoces, muitas vezes usados como sinônimos, mas que, no entanto, são variações de um mesmo fenômeno. Discorreremos o conceito de inteligência com base em Gardner (1999) para então propor um estudo voltado para a realidade educacional brasileira e seus desafios quanto a identificação, processo educacional e atendimento especializado para aqueles com altas habilidades/superdotação.

### **PALAVRAS-CHAVES**

Altas habilidades/superdotação, mitos, inteligência.

### **ABSTRACT**

This article intends to address some myths that permeate the school setting as people with high ability / giftedness and some forms of demystify them in order to comply with the ideals of inclusive education. Then we will distinguish some common terms used to designate the giftedness as a genius, child prodigies, savants, gifted, precocious children, often used interchangeably, but which, however, are variations of the same phenomenon. We will discuss the concept of intelligence based on Gardner (1999) and then propose a study related to the Brazilian educational reality and its challenges as the identification, educational process and specialized care for those with high abilities / giftedness.



## KEY-WORDS

High ability / giftedness, myths, intelligence.

## INTRODUÇÃO

O cenário escolar na atualidade é cada vez mais receber em sala de ensino regular alunos com alguma deficiência, desta forma, professores se veem muitas vezes despreparados para lidar com estes diferentes tipos de deficiência. Desta forma, este trabalho tem por finalidade pesquisar e traçar estratégias de identificação destas pessoas com altas habilidades/superdotação (PAH/SD), bem como trazer algumas concepções erradas e mitos que devem ser desconstruídos quanto a presença dos mesmos nos espaços escolares.

Percebemos que nas salas de recursos multifuncional, a maior parte dos alunos atendidos são os alunos com quadro de deficiência, no entanto, sabemos que o público alvo da educação especial não se limita a atender apenas aqueles com deficiências, mas também transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste sentido, questionamos sobre qual o trabalho vem sendo realizado com as crianças com altas habilidades, pois no cenário de nossa cidade poucos são os alunos identificados. É possível definir, dentre outras coisas, que a preocupação das escolas atualmente ainda tem-se reforçado a busca pelo diagnóstico bem como pela identificação dos problemas de aprendizagens, e neste sentido a prática pedagógica preconiza desenvolvimento de estratégias para intervenção junto aqueles alunos com alguma deficiência. Estes casos são bem visíveis, pois são estes que os professores regentes gritam por socorro, em meio aos despreparos e lacunas da má formação acadêmica, bem como falta de recursos materiais para trabalhar com este aluno.

Desta forma, não percebemos se há ou não em nossas escolas a presença de alunos com altas habilidades/superdotação. Este trabalho vai de certa maneira procurar respostas a indagações como: será que temos alunos com altas habilidades/superdotação matriculados nas salas regulares? Como identificar estes casos? De que forma o AEE e até mesmo os professores regentes e de aulas especializadas podem contribuir para o desenvolvimento destes alunos? Tais indagações são propulsoras deste trabalho e nos motivam a conhecer as suas respostas e



aliviar os fardos e as mãos atadas de colegas docentes que se veem em situação desconhecida quando o campo é altas habilidades/superdotação.

Este trabalho envolverá a pesquisa bibliográfica (qualitativa), e terá por embasamento Gardner (1999), psicólogo nascido nos Estados Unidos, que dentre suas pesquisas, desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, não acreditava em uma inteligência única, geral, porém enfatiza e valoriza as suas múltiplas faces. Em se tratando de altas habilidades/superdotação não deixaremos de abordar o modelo dos três anéis proposto por Renzulli (Renzulli & Reis, 1997) para definição e características do termo, bem como a proposta do modelo de enriquecimento escolar para alunos com altas habilidades superdotação. Enfim, estes são alguns dos principais teóricos que embasam este trabalho a fim de compreendermos melhor o tema, porém não significa que serão os únicos a quem recorreremos, mas outros estudiosos da área serão abordados aqui.

Num primeiro momento definiremos o conceito e uso do termo altas habilidades/superdotação, bem como possíveis caminhos para identificação destes alunos ditos “superdotados, gênios, talentos” e em seguida passaremos a analisar os desafios de se propor metodologias e estratégias de mediação pedagógica na perspectiva da educação inclusiva.

## **MITOS EM RELAÇÃO ÀS PESSOAS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**

Dentre os grandes pesquisadores e estudiosos da área, percebemos que antes de definir o que venha a ser altas habilidades/superdotação, eles começam por destacar os vários equívocos da sociedade em relação ao tema, por equívocos queremos dizer as concepções erradas, mitológicas e imagéticas para se referir a este grupo de alunos.

Fleith (2007) vai destacar algumas ideias errôneas que permeiam os ambientes escolares em relação às pessoas com AH/SD. Primeiro ela vai destacar a ideia de superdotado e gênio como sinônimos, sendo muitas vezes frequente o uso dos termos para designar aqueles indivíduos que necessariamente apresentam um desempenho espetacular, bem acima da média, que tenha deixado sua contribuição em alguma área do conhecimento, como um legado a humanidade.



Essa concepção acredita-se que venha da associação que se faz a pessoas que realmente muito cedo, desde a mais tenra idade, conseguiram ser notadas pelos seus feitos extraordinários em comparação com as demais crianças de sua idade, como Mozart que aos cinco anos de idade ele já conseguia compor incríveis sonatas, quando com oito anos compunha sinfonias e aos dezesseis seu repertório autoral perpassava diferentes gêneros e estilos musicais.

Virgolim (2007) em uma de suas publicações ao MEC começa por destacar nomes de grandes gênios como Albert Einstein, William Shakespeare, Wolfgang Amadeus Mozart, Isaac Newton, Charles Darwin, Leonardo da Vinci, Marie Curie, Mahatma Ghandi e Pablo Picasso, ou seja, quando falamos em altas habilidades/superdotação é comum pensarmos nas pessoas que tiveram grandes contribuições e destaques que marcaram a história da humanidade por suas ações em diferentes áreas (arte, música, literária, acadêmica).

Ainda segundo a autora o termo “superdotado”, nos remete aos “super-heróis” que as historinhas em quadrinhos nos contam, tais personagens ganham este título, porque possuem poderes incomuns, “sobrenaturais”. Na verdade são mitos que perpassam o senso comum da sociedade e que precisam ser revistos para de fato identificarmos e atendermos tais alunos quando chegam às nossas escolas. Pensar neste ser excepcional pode ser um dos fatos que se tornam tão raros os casos de altas habilidades/superdotação em nossas salas de aulas, ou seja, o professor por falta de conhecimento não se atenta para aqueles alunos em sala que possuem alguma habilidade acima da média, diferenciada em relação aos demais, pois espera-se um aluno com poderes incomuns, principalmente nas áreas acadêmicas e lógico matemáticas.

Fleith (2007) traz uma segunda ideia que ainda cercam o imaginário das pessoas com relação aqueles com AH/SD, sendo esta a ideia de que “o superdotado tem recursos intelectuais suficientes para desenvolver por conta própria o seu potencial superior”. Tal afirmativa pressupõe que não se deve propiciar um ambiente estimulador e favorável a desenvolver as potencialidades destes indivíduos com AH/SD, porque há fatores intrínsecos a eles que os fazem seres capazes de solucionar seus problemas. O que acontece é o inverso disso, pois PAH/SD carecem como qualquer aluno de um ambiente acolhedor, rico em estímulos que explorem seus diversos sentidos (tátil, visual, auditivo etc), precisam de atenção e mediação dos seus professores, sendo que tais docentes devem inclusive propiciar atividades enriquecedoras, que desafiem os seus conhecimentos.





Dai se constrói a terceira ideia errônea com relação as pessoas com AH/SD proposta por Fleith (2007) a de que o “superdotado se caracteriza por um excelente rendimento acadêmico”, nem sempre este aluno será bem sucedido em todas as disciplinas escolares, o que muitas vezes este baixo desempenho na escola pode ser justificado por alguns fatores que a autora expõe, sendo estes: fatores individuais, familiares, do sistema educacional e da sociedade.

Como fatores individuais é possível perceber que alguns alunos com AH/SD podem vir a desenvolver baixa auto-estima, se tornam depressivos, ansiosos, se irritam facilmente, principalmente quando não conseguem atingir seus objetivos com o máximo de perfeição, por isso, podem se tornar perfeccionistas, não conformistas, hostis e agressivos, impulsivos e sentem uma forte necessidade de serem aceitos pelos colegas do ambiente em que frequentam. Em relação aos fatores de ordem familiar Fleith (2007) expõe as baixas expectativas dos pais e familiares destes alunos, bem como atitudes inconsistentes dos pais a respeito das realizações do(a) filho(a); uma forte cobrança desta família para que seu filho(a) apresente um desempenho acadêmico acima da média; além disso a presença de conflitos e brigas familiares podem alterar o desenvolvimento deste aluno, porque se faz necessário um ambiente familiar em que esta pessoa com AH/SD sintá-se apoiada, segura e compreendida.

Os fatores que envolvem o sistema educacional, para Fleith (2007), podem ser devido a um ambiente acadêmico pouco estimulador, com métodos de ensino que se centralizam na figura do professor, desvalorizando com isso o conhecimento trazido pelos alunos, além disso, as escolas muitas vezes possuem um modelo de ensino que valoriza a repetição, atividades e exercícios de fixação pouco reflexivos, aliado a postura do professor, que em muitos casos, é marcada pela rigidez e uma necessidade de controlar seus alunos para que todos faça tudo num mesmo ritmo, sem respeitar as diferenças nos ritmos de aprendizagem de cada um.

Fleith explica que a sociedade também produz elementos que podem contribuir neste desenvolvimento das pessoas com AH/SD, como a própria cultura anti-intelectualista, ou seja, a sociedade muitas vezes pressiona aquele que se destaca e sobressai em relação aos demais principalmente na área acadêmica. Dai advém rótulos como “nerd” ou “cdf” para se referir a este indivíduo que se destaca, porém tais rotulações são usadas de forma agressiva, crítica, pejorativa que marcam negativamente a vida destes sujeitos.



Ainda neste quesito Fleith reflete sobre a forma como sociedade constrói um padrão de beleza, dita a moda e normas, como por exemplo, a beleza física feminina, a mulher ideal é aquela magra, loira, olhos claros, porém fatores ligados a inteligência são deixados de lado, pois valoriza-se o exterior que deve ser belo. Com isso, muitas mulheres que possuem AH/SD preferem não revelar suas habilidades/talentos para não sofrer as discriminações deste ambiente ditador.

A quarta ideia errada que se constata, ainda segundo a linha de pensamento da autora, é a de que “a participação em programas especiais fortalece uma atitude de arrogância e vaidade no aluno superdotado”. Na verdade o que ocorre é o contrário, onde o atendimento especializado auxilia na mediação daqueles fatores já citados acima que exercem uma pressão sobre o indivíduo com altas habilidades/superdotação. Nestes atendimentos o aluno com AH/SD aprenderá a lidar com estes sentimentos de frustração, valorizando seus potenciais, para não prejudicar sua auto-estima ou cair num quadro depressivo, aprenderá a se posicionar frente as críticas daqueles professores e colegas que agem de forma preconceituosa e discriminatória devido a sua habilidade intelectual.

A quinta ideia a ser vencida é a de que o “estereótipo do superdotado como um aluno franzino, do gênero masculino, de classe média, com interesses restritos especialmente à leitura”, Fleith cita inclusive que é comum no programa de atendimento aos alunos com AH/SD do Distrito Federal receber mais alunos homens do que mulheres, pois muitas escolas possuem esta visão estereotipada de que são os meninos mais capazes de desenvolver um espírito de liderança e desempenho superior, sem contar que estes são muitas vezes de classe média e alta, pois não se acredita que alunos de baixa renda possam a vir apresentar habilidades intelectuais de destaque.

Com certeza esta é uma visão distorcida e preconceituosa, tanto em relação ao sexo, quanto a classe social de que provem tal aluno, pois como veremos a seguir, não são tais características que poderão permitir que tal e tal pessoa se destaque em uma determinada área do conhecimento.

Uma sexta ideia a ser discutida a fim de desmistificá-la é a dos “valores culturais a favor de um atendimento especial apenas a alunos com distúrbios de conduta e deficiência”, contudo como mencionado na LDBEN 9394/96 os alunos com alguma deficiência, transtornos globais do



desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem receber atendimento educacional especializado. No entanto, se percebe que as escolas preocupam mais em atender aquele que não consegue acompanhar o desempenho da turma, por apresentar alguma deficiência ou transtorno do que de fato dar um tratamento conforme as necessidades daqueles alunos com alguma habilidade/talento intelectual. Há quem acredite que não se deve destinar recursos financeiros a fim de investir num atendimento diferenciado aqueles com AH/SD.

A sétima ideia está relacionada a “aceleração do aluno superdotado como se esta resultasse em mais malefícios do que benefícios aos mesmos”, Fleith explica que há pesquisas na área que apontam o inverso, que quando bem aplicados, em decisão conjunta da família, do aluno e da equipe multidisciplinar da escola é possível perceber benefícios no desenvolvimento dos alunos que se sentem mais motivados e desafiados a aprender quando avançam de uma série para outra.

E a última ideia trazida pela autora é a de que “o superdotado tem maior predisposição a apresentar problemas sociais e emocionais” isso pode ser refutado, pois quando tal aluno com AH/SD recebe estímulos e um ambiente acolhedor em casa e na escola, programas de enriquecimento curricular, professores atentos as suas necessidades com métodos e estratégias de ensino diversificadas e atraentes, ele pode se apresentar muito mais bem sucedido emocionalmente e mais bem preparado para enfrentar os problemas sociais.

## **O CONCEITO DE INTELIGENCIA**

Outro aspecto que deve ser esclarecido diz respeito ao conceito de inteligência que vem se modificando ao longo dos tempos, pois antigamente um grupo de teóricos ocidentais definidos como puristas acreditavam que esta fosse algo inato, ou seja, independente das influências do meio, o sujeito seria aquilo que o seu código genético, bem como suas características hereditárias previam, seria um tipo de inteligência única, geral.

Outro conceito de inteligência está imerso num contexto inverso propagado por teóricos pluralistas orientais de que a inteligência é múltipla, desta visão deriva as ideias de Gardner (1999), sendo estas: linguísticas, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, interpessoal, intrapessoal, naturalista. Esta ideia multicategorial permeia as políticas



públicas na área da educação para as pessoas com altas habilidades/superdotação do Brasil e de outros países.

Gardner por esta teoria defende que o ser humano difere entre si, dentre outros fatores, pelo desempenho apresentado em cada tipo de inteligência. A inteligência linguística está relacionada a habilidade que o sujeito tem de aprender línguas, está ligada a facilidade de lidar com a língua falada e escrita para conseguir atingir um determinado objetivo, como exemplo, estão nesta categoria escritores, poetas, jornalistas, locutores, advogados etc. A inteligência musical está presente naquelas pessoas que tanto podem interpretar uma música, quanto compor ou tocar padrões musicais distintos. Quanto a inteligência lógico-matemática refere-se aquela habilidade que uma pessoa pode apresentar para resolver problemas matemáticos, cálculos, se torna hábil com os números, assim como os matemáticos, os lógicos, os físicos etc.

Já a inteligência corporal-cinestésica ou físico-cinestésica está ligada a capacidade de usar o corpo para conseguir solucionar um determinado problema, ou mesmo produzir/fabricar coisas/objetos/produtos, neste caso, encontram-se os atores, atletas, dançarinos, artesãos, cirurgiões, mecânicos etc. Quanto a inteligência espacial semelhante a cinestésica, há a habilidade em lidar com o espaço e áreas, como os pilotos, navegadores que conseguem transitar bem no espaço seja aéreo, terrestre ou aquático. A inteligência interpessoal é aquela que permite a pessoa lidar bem com o outro, sabendo compreender suas necessidades, anseios, aspirações, assim como os vendedores, professores, autoridades religiosas, políticos etc. Na inteligência intrapessoal o inverso acontece a habilidade está ligada ao indivíduo conhecer a si próprio, seus medos, suas necessidades, sonhos. A inteligência naturalista está ligada as pessoas que gostam e se interessam pelas questões relativas a natureza, como plantas e animais, conseguindo assim identificar e até mesmo categorizar novas espécies.

Os seres humanos se diferem assim pelas diferentes combinações dessas inteligências, uns terão habilidades linguísticas mais desenvolvidas que outras, enquanto outros terão a espacial e assim por diante. Tais inteligências constituem o ser humano, variando em maior ou menor grau em cada indivíduo.

Dentro desta perspectiva Gardner (1999) definirá a inteligência como sendo:



(...) potencial biopsicológico para processar informações que pode ser ativado num cenário cultural para solucionar problemas ou criar produtos que sejam valorizados numa cultura. (GARDNER, 1999, p.47)

A relevância de entender este conceito está relacionado a ideia de que a inteligência é plástica, ou seja, dinâmica, não estática, e que não pode ser mensurada tal qual se propõe os testes de inteligência que medem o Q.I. Além disso, Napoleão (2011) diz que nesta visão de inteligência podemos crer que ela se desenvolve de acordo com os estímulos oriundos do meio em que este sujeito está imerso, seja na escola, na família e/ou em sociedade, mas que também possui um grau de origem e influência genética.

O professor deve compreender estes conceitos e multicategorias de inteligência, para inclusive desmistificar a ideia errônea de que superdotados apresentam uma habilidade/talento apenas nas áreas acadêmicas, assim como entender a sua importância enquanto agente motivador que vela por um ambiente rico em estímulos, favorecendo o desenvolvimento das múltiplas inteligências se manifestarem com espontaneidade.

## **A IDENTIFICAÇÃO**

Tendo descrito as principais iniciativas na área, compreendendo os diferentes termos, bem como desconstruído alguns mitos acerca do tema, prosseguimos em estabelecer estratégias que permitam a identificação de algumas características e traços comuns que podem se desenvolver nas pessoas com altas habilidades/superdotação.

Para tanto, utilizaremos as ideias de Renzulli (1986) que propõe para que se identifique tais pessoas o famoso modelo dos três anéis que reproduziremos a seguir.



(Traduzido e adaptado de Renzulli, 1986, p.8)

O que Renzulli (1986) entende por capacidade/habilidade acima da média faz referência a aquele sujeito que tenha um desempenho notável em um determinado conhecimento geral ou específico que se destaca em relação aos demais indivíduos do mesmo grupo ou faixa etária. Por exemplo, em sala de aula, este aluno vai se destacar em uma ou mais inteligências, conforme vimos em Gardner (1999), sendo seu desempenho e desenvolvimento nesta área, bem mais elevado que os demais alunos. Quanto ao comprometimento com a tarefa/motivação, diz respeito ao interesse e gosto em conhecer e aprofundar mais seus conhecimentos naquela área em que sua inteligência é mais desenvolvida. Este aluno, por exemplo, apresentará uma motivação, satisfação pessoal em querer entender e conhecer mais sobre aquele determinado assunto ou área do conhecimento, com persistência, paciência, força de vontade, se dedicando ao seu máximo, com entusiasmo, empolgação, ou seja, há um fascínio para compreender mais sobre este objeto/assunto de seu interesse.

Na criatividade o autor explicará que não basta ter um interesse e desempenho elevados por aquela área de conhecimento, porém deverá propor novas soluções, por exemplo, um aluno que se destaca na área musical, além de pesquisar e conhecer muito dos padrões e teorias musicais deverá compor sinfonias, sonatas, sendo original em suas composições/produções, não se contentando em tocar os modelos prontos de partituras musicais, sendo inovador em sua área. Os traços de Habilidade Acima da Média, criatividade, comprometimento com a tarefa/motivação podem se manifestar de formas e graus diferentes em cada pessoa, um anel pode estar mais desenvolvido do que outros, cabendo a escola, a família, a sociedade estimular os demais anéis para que estes se desenvolvam.



O professor deverá observar o grau, consistência e a frequência em que estes indicadores aparecem e se manifestam em seus alunos, bem como buscar conhecer a realidade e histórico familiar, cultural e social e em que este sujeito está imerso, o resultado destas observações e avaliações poderão nortear na identificação e presença destes alunos na escola. No entanto, não basta identifica-los, se faz necessário estruturar uma intervenção pedagógica para proporcionar a valorização e desenvolvimento das potencialidades deste aluno com AH/SD. Procederemos a seguir com algumas opções deste atendimento especial junto aos alunos com AH/SD.

### **E AGORA O QUE FAZER COM MEU ALUNO COM AH/SD?**

Pais e professores são as pessoas que mais convivem com a criança e por isso são os primeiros que podem notar sinais de altas habilidades/superdotação. O professor além de exercer influência no processo de identificação de elementos que podem caracterizar AH/SD, ele se mostra um agente importante enquanto incentivador de novos talentos. Nestas condições englobam muito planejamento pedagógico por parte de toda a escola e o professor deve pensar em aulas que verdadeiramente explorem e estimulem o desenvolvimento de novos talentos em sala. Estas aulas com certeza fogem do modelo tradicional, ou seja, elementos como a repetição, exercícios de cópia, uma postura centrada no professor devem ser banidos do espaço escolar para favorecer oportunidades que valorizem as experiências de aprendizagem de forma mais criativa e envolvente.

As estratégias de ensino devem ultrapassar modelos tradicionais, pois se faz necessário dar voz ao aluno, partir e respeitar o conhecimento prévio que este traz consigo para a sala de aula, desenvolver ações que se descentralizam da figura do professor, valorizando mais o intercâmbio entre professores e alunos, numa teia de conhecimento construída pela troca de experiências e informações entre eles. Desta forma, o professor deve estar atento para mediar e intervir de forma positiva nestas situações, essa posição de colocar o aluno com AH/SD como monitor pode contribuir para que os colegas respeitem este aluno e passe a enxergá-lo de outra forma, reforçando uma relação mais colaborativa entre eles. O clima de sala de aula deve ser tranquilo, onde o respeito entre professores e alunos seja mútuo, o ambiente em sala deve ser



rico de estímulos (sensoriais, visuais, auditivos), valorizando o potencial de todos os alunos como ou sem AH/SD.

Em relação ao currículo a escola deve favorecer a construção de uma proposta pedagógica flexível que oportunize ao professor a aceleração, enriquecimento das atividades curriculares, ou mesmo torna-las mais compactas com o intuito de atender as especificidades de seus alunos com AH/SD. Em muitas escolas as propostas curriculares são engessadas e o professor se vê de mãos atadas para elaborar atividades que saiam da grade oficial e uma das questões que se discute é que os alunos com AH/SD precisam de atividades desafiadores complementares, em certos casos ele se vê muito a frente em seus conhecimentos, daí a necessidade de aceleração, enriquecimento e compactação do currículo escolar.

## **CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS**

A pesquisa realizada nos permite ter uma visão das dificuldades encontradas no cenário escolar no sentido de identificar alunos com altas habilidades/superdotação, primeiramente porque muitos docentes desconhecem as características que permitem determinar a presença dos mesmos, além disso, as dificuldades de aprendizagem e as deficiências parecem despertar mais a atenção dos professores devido as especificidades que cada uma delas exige para de fato promover uma educação inclusiva.

Foi possível perceber neste breve estudo que os desafios também encontram-se nos cursos de formação docente nas Instituições de Ensino Superior (IES), pois muitos currículos acadêmicos não abrangem disciplinas ou mesmo espaços de discussão no que se refere a educação de alunos com altas habilidades/superdotação. Desta forma, se faz necessário uma reestruturação curricular nestas IES, bem como a promoção de eventos, seminários, fóruns e congressos no meio universitário que divulgue mais o que é altas habilidade/superdotação.

No entanto, em se tratando de professores que formaram a bastante tempo e ocupam cargos nas escolas do Brasil, tanto na rede particular quanto na pública, para estes as secretarias de educação precisam planejar capacitações em cursos de formação em serviço que permitam





a tais profissionais obter informações que possibilitem a identificação, bem como estratégias de mediação pedagógica junto aos alunos com AH/SD.

Uma vez de posse destes conhecimentos o docente precisa colocar em ação este olhar atento e investigativo em sala de aula, para conseguir enxergar seus alunos e suas especificidades, planejando cuidadosamente aulas com recursos e atividades estimulantes, desafiadoras, contemplando as necessidades de cada um.

Este trabalho exige constante estudo por parte dos profissionais da educação, porque cada aluno com AH/SD é único, possui particularidades, uma história de vida carregada de fatores emocionais, culturais, históricos e sociais diferentes, que os determinam como seres únicos. É no dia a dia escolar, conhecendo a história de vida destes alunos é que o professor em sua rede de parcerias se familiarizará com seus alunos e suas particularidades.

Parceria é um elemento que pode garantir o sucesso do professor em sala de aula, pois este trabalho não se restringe apenas no âmbito da sala de aula, contudo prevê revisão da escola no que tange ao currículo escolar, este muitas vezes rígido, engessado requer abertura para discussão e propostas mais flexíveis, voltadas para realidade escolar em que estão imersos estes alunos, e não meramente um conjunto de conteúdos a ser ministrados durante um período escolar.

Outro parceiro neste processo educacional de alunos com AH/SD são os atendimentos educacionais especializados que acontecem, preferencialmente, nas salas de recursos multifuncionais, que dispõem de recursos e materiais diversificados que atendem as necessidades e especificidades dos alunos público alvo da educação especial. Desta forma, a Resolução CNE/CEB n. 04/200 determina que:

[...] o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p.2).

Assim, o processo educacional das pessoas com altas habilidades/superdotação possuem seus desafios, porém passíveis de serem vencidos se houver envolvimento e



comprometimento da família, escola e sociedade para então propor uma educação inclusiva e de qualidade a estes alunos. Este é um campo a ser explorado e convida todos os dias exploradores que se aventurem nesta jornada de novas descobertas.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E.M.L.S. Criatividade e Educação de Superdotados. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional



Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 2009.

DECHICHI, Cláudia; FERREIRA, Juliene Madureira; SILVA, Lázara Cristina da. Curso Básico: Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Uberlândia: EDUFU, 2012.

FELDHUSEN, J. F. (1985). Toward excellence in gifted education. Denver: Love Publishing.

\_\_\_\_\_ (1985). Toward excellence in gifted education. Denver: Love Publishing.

\_\_\_\_\_ (1992). Talented Identification and Development in Education (TIDE). Sarasota, FL: Center for Creative Learning.

FELDHUSEN, J. F., & Jarwan, F. A. (2000). Identification of gifted and talented youth for educational programs. Em K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg, & R. F. Subotnik (Orgs.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed., pp. 271-282). Oxford: Elsevier Science.

FELDMAN, D. H. (1991). Nature's gambit: Child prodigies and the development of human potential. New York: Teachers College Press.

FERRARI, E. A. de M; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L & CERUTTI, S. M. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. Psicologia: Teoria e Pesquisa. [online]. 2001, v. 17, n. 2, p. 187-194.

FEUERSTEIN, R. Es Modificable La inteligencia? Madrid, Bruño, 1997.

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



---

GARDNER, H. Inteligência: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.

GOMES, C. M. A. Feuerstein e a construção mediada do conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

JANNUZZI, G. A luta pela educação da pessoa com deficiência mental no Brasil. Campinas/SP: Editores Associados, 1992.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação especial no Brasil: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

RENZULLI, J. S., & Reis, S. M. (1997). The Schoolwide Enrichment Model: A how-to guide for educational excellence (2nd ed.). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

\_\_\_\_\_ (2000). The schoolwide enrichment model. In K. A. Heller, F. J. Mönks, R.J. Sternberg & R. F. Subotnik (Eds.), International handbook of giftedness and talent (2nd ed., pp. 367-382). Oxford: Elsevier Science.

\_\_\_\_\_. (1981). The Revolving Door Identification Model. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

\_\_\_\_\_ (1978). The Learning Styles Inventory: A measure of student preference for instructional techniques. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos. Rio de Janeiro: XVA, 1997.

SOUZA, DEPRESBITERIS & MACHADO (2004) A mediação como princípio educacional: bases teóricas das abordagens de Reuven Feuerstein. São Paulo, Editora Senac.



TURRA, Neide Catarina. Reuven Feuerstein: “Experiência De Aprendizagem Mediada: Um Salto Para A Modificabilidade Cognitiva Estrutural”. Vol. 2, N.4 (2007): Dossiê Aprendizagem e Ação Docente - Fundamentos da Educação

VIRGOLIM, A.M.R. A contribuição dos instrumentos de investigação de Joseph Renzulli para a identificação de estudantes com altas habilidades/ superdotação. Curitiba, 2010.

VIRGOLIM, A.M.R. Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em julho 2014.



## **O AEE NA PERCEPÇÃO DE PAIS E PROFESSORES: ALGUMAS**

### **REFLEXÕES**

**FATIMA IMACULADA DOS SANTOS RAMOS**  
**Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG**  
[bi30@hotmail.com](mailto:bi30@hotmail.com)

**ANA CLÁUDIA JACINTO PEIXOTO DE MEDEIROS**  
**Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia**  
[anaclaudiaufu@yahoo.com.br](mailto:anaclaudiaufu@yahoo.com.br)

**LUCIANA GUIMARÃES**  
**Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia**  
[luguimaraesped@hotmail.com](mailto:luguimaraesped@hotmail.com)

### **RESUMO**

O presente estudo tem como problemática central a compreensão de como os pais e os professores de alunos com necessidades especiais avaliam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado pelas escolas públicas no ensino regular. Nesse sentido, seu objetivo geral é analisar a percepção de pais/professores a respeito das condições de aprendizagem oferecidas às crianças em questão, tendo como referência a realidade de uma escola pública municipal de Uberlândia/MG. A importância de estudos como este se justifica pela necessidade de compreender melhor o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular, a fim de colaborar com o aprimoramento desse tipo de atendimento para que, de fato, ocorra inclusão. O tipo de pesquisa aqui desenvolvida constitui um estudo de caso, cuja metodologia se encontra apoiada em pesquisas bibliográficas da literatura, bem como de visitas a campo para coleta e análise de dados. Ao final, foi possível perceber que apesar de se configurar como um mecanismo importante para a construção de uma escola inclusiva, o trabalho do AEE necessita do esforço de todos os profissionais da escola, bem como das famílias dos alunos com necessidades especiais.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Educação Especial e Inclusão Escolar

### **INTRODUÇÃO**

Com o intuito de compreender melhor o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular das escolas públicas, neste estudo, buscamos analisar a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola por meio da avaliação da percepção de pais/professores a respeito do referido atendimento. Assim, problemática central aqui levantada se desenvolve em torno da seguinte questão: “Como os professores e os pais avaliam a eficácia do programa de Atendimento Educacional



Especializado (AEE) ofertado no ensino público aos alunos com necessidades especiais?”.

Com base na questão acima, este trabalho tem como objetivos: compreender a forma de atuação do atendimento educacional especializado (AEE) ofertado nas escolas públicas; relatar (embasando-nos em entrevistas e questionários) a opinião de professores e pais de alunos sobre a eficiência do AEE para o desenvolvimento da criança com necessidades especiais e, por fim, analisar criticamente os dados coletados pelas entrevistas e questionários apoiando-se na literatura consultada.

Estudos como este se justificam pela necessidade de compreender melhor o processo de inclusão de crianças com necessidades especiais no ensino regular, a fim de colaborar com o aprimoramento desse tipo de atendimento para que, de fato, ocorra inclusão.

Para o desenvolvimento de nossas análises, partimos do conceito de inclusão elaborado por Pereira (2008, p.1), para quem inclusão pode ser definida como “um movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade”.

Segundo Pereira, a discussão desse conceito é muito importante, pois com ele podemos evitar práticas menos segregacionistas e menos preconceituosas.

O autor ainda ressalta que a inclusão escolar constitui um fenômeno complexo, cujo entendimento requer o exercício de repensar o sentido atribuindo à educação, a atualização de concepções e, por fim, a resignificação do processo de construção do indivíduo.

Ainda segundo este autor, tal fenômeno requer diversos questionamentos aos professores que atuam nessa área, o que implica na necessidade de avaliar a realidade e as diferentes posições e opiniões sobre o termo “inclusão escolar”.

Anjos et all (2009), ao analisar o discurso sobre “inclusão” dos professores, constatou que há uma visão de inclusão dominante entre esses profissionais os quais consideram o espaços da sala de aula como território do professor, e atendimento aos alunos com necessidades especiais como responsabilidade do atendimento especializado oferecido pela escola, eximindo o professor de responsabilidade por tal modalidade de ensino.



De acordo com Xavier (2013), o engajamento na luta por um verdadeiro processo de inclusão é responsabilidade de todos, visto que as políticas educacionais implementadas ainda não conseguiram efetivar na escola comum o atendimento às necessidades educacionais de cada aluno. Além disso, as visões preconceituosas e tendenciosas de nossa legislação tem distorcido o conceito de inclusão escolar, reduzindo-o a mera inserção dos alunos com deficiência na escola regular. Para Boy (2013):

educação inclusiva não implica somente em aceitar a matrícula do educando no sistema regular de ensino. Diz respeito a um sistema educacional que respeite, aceite e possibilite o acesso e permanência de TODAS as pessoas, garantindo-lhes uma escolarização, com competência e qualidade. (BOY, 2013, p.1)

Diante destas análises e da hipótese de que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), implementado nas escolas de ensino regular, tem se mostrado insuficiente para que se estabeleça um processo efetivamente inclusivo no âmbito da escola, podemos concluir que apesar de ser um mecanismo importante para a construção de uma escola inclusiva, o trabalho do AEE necessita do esforço de todos os profissionais da escola, bem como das famílias dos alunos com necessidades especiais.

## **DESENVOLVIMENTO**

A compreensão do conceito de inclusão como um “movimento mundial de luta das pessoas com deficiências e seus familiares na busca dos seus direitos e lugar na sociedade”, assim como pensado por Pereira (2008, p.1), tem como fundamento o processo histórico de estabelecimento das discussões relacionadas à inclusão em nível mundial.

Tal como afirma o autor, estas discussões tiveram como marco inicial a Declaração de Salamanca, assinada por 92 países e elaborada durante a “Conferencia Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade”, realizada em 1994 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que tem como principio a seguinte ideia: “todos os alunos devem aprender





juntos, sempre que possível, independente das dificuldades e diferenças que apresentem”  
(Pereira, 2008, p. 1).

Desde então, o Brasil como um dos assinantes desta declaração, começou a desenvolver diversas ações no sentido de promover a discussão do assunto e de possibilitar o processo de inclusão das pessoas com necessidades especiais no ensino público.

Em 2008, o Ministério da Educação, por meio do decreto nº 6.571/2008 instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE, que foi revogado pelo decreto nº 7.611/2011, cujo conteúdo possui o mesmo teor.

Segundo o decreto nº 7.611/2011 e de acordo com a legislação que garante aos alunos especiais a matrícula nos sistemas regulares de ensino, o AEE deve ser encarado como um espaço destinado à complementação da formação de alunos com necessidades especiais e à suplementação da formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.

Neste sentido, deve oferecer, por exemplo: o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRA), códigos do BRAILLE, formação para utilização de recursos tecnológicos, enfim, materiais pedagógicos que possam facilitar o acesso do aluno ao currículo escolar.

Assim, a ideia de educação inclusiva adotada pela legislação brasileira entende que esta é uma modalidade que perpassa todos os níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial (decreto nº 7.611/2011) garantem às escolas diversos recursos para atendimento dos alunos com necessidades especiais, como:

- a. Sala de recursos multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos;
- d. Professor para o exercício da docência do AEE;



e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção.

f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum.

g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE." (BRASIL, 2011).

Quanto às responsabilidades atribuídas ao professor do AEE, estas foram estabelecidas pela resolução nº 4/2009 como:

Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público – alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula com um do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009).



Ao analisar o item “f” do decreto nº 7.611/2011, que estabelece a articulação entre professores do AEE e os professores do ensino comum, e também o parágrafo VII do artigo 13 da resolução nº 4/2009; é possível perceber a importância dada à articulação que deve existir entre o professor do AEE e o professor de sala de aula, bem como, com a família do aluno com necessidades especiais.

Entretanto, é justamente neste ponto que aparecem as contradições. Como mencionado na introdução deste artigo, segundo Anjos et al (2009), há uma visão de inclusão dominante entre os professores de sala de aula que consideram o espaço da sala de aula como território do professor, e o atendimento aos alunos com necessidades especiais como responsabilidade do professor do AEE, eximindo o professor de sala de toda responsabilidade pelos alunos com necessidades especiais.

Diante dessas reflexões começamos a questionar: é verdade que predomina essa visão entre as professoras de salas de aula? Como essas professoras avaliam a atuação do AEE? Além do mais, diante do fato de que a professora do AEE encontra-se inserida num grupo de profissionais especializados com formação acadêmica específica para atuar no campo da educação especial e com conhecimento da legislação vigente, começamos a questionar o que pensam essas profissionais sobre o AEE e sobre sua eficiência. Para fechar nossas análises decidimos compreender também a visão dos pais dos alunos do AEE a respeito das condições de aprendizagem oferecidas a seus filhos.

A fim de compreendermos todas essas questões, desenvolvemos neste trabalho uma pesquisa de campo numa escola pública municipal da cidade de Uberlândia, cujo nome não será divulgado a fim de preservar a identidade dos sujeitos envolvidos. Para esta pesquisa selecionamos uma população composta pela professora do AEE, cinco professoras de sala de aula que possuem alunos com necessidades especiais (correspondendo a 100% dos professores nestas condições) e quatro pais de alunos (correspondendo a 50% dos pais de alunos com necessidades especiais que se encontram frequentes nas aulas). Para a coleta dos dados utilizamos as técnicas de aplicação de questionários (aos professores de sala de aula e aos pais dos alunos) e de entrevista (à professora do AEE).

Quanto à primeira questão levantada nesta pesquisa (É verdade que as professoras de sala de aula consideram o espaço da sala de aula como território do professor e o



atendimento aos alunos com necessidades especiais como responsabilidade do professor do AEE?), pudemos constatar que, na visão da professora do AEE, esta é uma situação que, de fato, ocorre na escola. Segundo a professora entrevistada:

As professoras de sala de aula não assumem a responsabilidade pela formação dos alunos com necessidades especiais. Eles não se qualificam, não possuem tempo para isso. Percebo que os alunos ficam “boiando” na sala. Às vezes, quando vou para a sala percebo que os alunos ficam até impacientes, Mas entendo que é muito difícil para o professor ter que fazer dois ou três planejamentos e dar conta de uma sala lotada de alunos (Professora do AEE).

Apesar desta constatação, pudemos perceber também, através de visitas a campo, que os professores nunca assumem essa postura. E mais, ainda de acordo com a professora do AEE, os professores de sala de aula nunca a procura e algumas inclusive apresentam certa resistência quando abordadas por ela, dificultando a possibilidade de se manter uma articulação entre os dois profissionais.

De acordo com Gomes et. al (2010), a integração do professor do AEE com o professor de sala deve acontecer na:

[...] na organização de situações de aprendizagem nos espaços das salas de recurso multifuncional, bem como na interlocução com o professor do ensino comum. A ação do professor na sala de recurso multifuncional deve centrar-se na atenção aos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência, objetivando também eliminar as barreiras que dificultam a aprendizagem desse aluno. Para potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, o professor poderá usar recursos de baixa e alta tecnologia, selecionar e produzir materiais. O professor do AEE, ao interagir com o professor do ensino comum, obtém informações sobre a frequência, permanência e participação do aluno na sala de aula (GOMES et. al, 2010, p.09).

Para Anjos et al (2008), a falta de articulação entre o professor de classe e o professor do AEE, leva a uma situação em que o professor passa a assumir a inclusão com tarefa unicamente sua, desconsiderando a produção dos processos excludentes, limitando a inclusão aos limites do pedagógico, o que conduz ao fracasso todo esforço de inclusão na escola. Segundo estas autoras:



Incluir, nessa concepção, reduz-se a trazer para dentro da escola os alunos deficientes, buscando criar condições de atendimento às necessidades educacionais criadas com tal inserção, sem questionar o processo de produção social da deficiência. Não se situa a exclusão no interior dos processos pedagógicos; ela é entendida como própria do sistema, e este entendido como externo ao fazer pedagógico (ANJOS et al 2008, P.128)

Assim como Mantoam (2005), acreditamos que todos os professores precisam de uma boa formação para atuar na educação em geral, e na educação especial em particular. Para ele:

Os professores, no geral, precisam realmente de uma boa formação para ensinar a qualquer um. Saber que a formação é importante para tal processo, mas, não basta que se preocupe apenas com a formação, pois a inclusão vai além disso (MANTOAN, 2005, p. 26).

No entanto, é sabido que nem sempre os cursos de graduação em pedagogia têm oferecido esse tipo de formação e que grande parte dos docentes não possui recursos para tal. Diante desta realidade, acreditamos que o poder público deveria oferecer esta formação, não só para os professores do AEE, mas também para os professores do ensino comum.

Buscando compreender o segundo ponto levantado neste trabalho: “como as professoras de sala de aula avaliam a atuação do AEE?”, aplicamos um questionário a essas professoras. De acordo com as respostas oferecidas ao questionário: 100% desses profissionais acreditam que o AEE tem ajudado no desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais e que, portanto, tem colaborado com o processo de inclusão das crianças com necessidades especiais neste ambiente.

Entretanto, os mesmos 100% desses professores acreditam que, apesar de colaborar com a inclusão, somente o atendimento do AEE não é suficiente para garantir que o processo de inclusão ocorra plenamente. De acordo com as respostas, 50% dos alunos com necessidades especiais possuem apenas o atendimento ofertado pelo AEE. Com esses dados pudemos observar que nem sempre o item “g” da resolução nº 4/2009 (sobre as responsabilidades do professor do AEE) é cumprida. Segundo esse item, o professor do AEE deve garantir que sejam estabelecidas: “g. Redes de apoio: no âmbito



da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE." (BRASIL, 2011).

Apesar disso, é necessário ressaltar que segundo a professora do AEE, tal fato ocorre devido a negligência da família das crianças, que nem sempre dá andamento aos encaminhamentos feitos pela professora do AEE. Tal negligência, muitas vezes, é atribuída à dificuldade que muitas famílias possuem em aceitar o fato que os filhos possuem necessidades especiais. Segundo Linkiewicz:

Para os pais compreenderem que um filho tem uma deficiência é um processo que vai além do conhecimento do fato. Como qualquer acontecimento doloroso, a assimilação dessa situação leva um tempo e, em alguns casos, nunca chega a ser compreendida. Há um sentimento de perda quando se tem um filho com deficiência e os pais têm que renunciar expectativas que foram alimentadas durante a gestação: ter um filho ideal e perfeito. (LINKIEWICZ, 2012, p. 34)

De acordo com a autora, as reações da família quando descobrem que o filho possui alguma deficiência se desenvolvem num processo que possui diversas fases, as quais nem sempre são completamente superadas. Entre a fase de choque, de negação, de reação e de adaptação ao fato, algumas reações tendem a repetir-se ciclicamente.

E por fim, procuramos compreender também o pensamento dos pais dos alunos com necessidades especiais a respeito do AEE. Dentre a população de pais que participaram desta pesquisa, 100% (assim como os professores) também afirmaram que o AEE contribuiu muito com o desenvolvimento de seus filhos, embora não seja suficiente para a plena inclusão de seus filhos na escola.

Para Linkiewicz, se por um lado, a escola se queixa que as famílias delegam a educação de seus filhos ao meio escolar, por outro, os pais carregam o sentimento de que a escola lhes impõe o que devem fazer com seus filhos, sem considerar suas possibilidades e necessidades como família.

De acordo com Xavier (2013), para que a escola possa se tornar verdadeiramente inclusiva é necessário a participação e o avanço de todos, pois as práticas educativas vão além da sala de aula e da escola. Assim, é necessário que haja uma junção de forças em



que cada sujeito do processo educativo (pais, professores e alunos) assuma sua responsabilidade num esforço conjunto de luta pela verdadeira inclusão.

## CONCLUSÃO

Tendo em vista que a problemática central deste trabalho se desenvolveu em torno da análise de como os professores e os pais de alunos com necessidades especiais avaliam a eficácia do programa de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado no ensino público a esses alunos, realizamos uma pesquisa numa escola pública municipal situada no município de Uberlândia/MG.

De acordo com os dados coletados pudemos perceber que existe uma visão predominante entre os professores de sala de aula de que os alunos com necessidades especiais são de responsabilidade única do professor do AEE. Tal visão tem dificultando o processo de inclusão desses alunos no ensino regular, os quais acabam ficando à margem das diversas atividades realizadas em sala de aula.

Esta forma de encarar o processo de inclusão conduz a uma situação em que os professores de sala de aula se eximem de sua responsabilidade para com a formação dos alunos com necessidades especiais.

De acordo com os professores, as famílias também se eximem de sua responsabilidade ao se revelarem ausentes quando convocadas pela escola.

Ainda, segundo os dados coletados, foi possível perceber também que para pais e professores a atuação do AEE tem se mostrado de extrema importância, embora insuficiente.

Diante das análises realizadas, pudemos constatar que uma boa atuação do AEE, bem como a construção de uma escola inclusiva depende do esforço de todos os sujeitos envolvidos (pais, professores e alunos). É necessário que cada sujeito assuma, de fato, sua responsabilidade no que diz respeito à formação necessária para lidar com as diferenças e à conscientização da comunidade escolar de forma geral. Apesar da importante atuação do AEE, faz-se necessário que novas pesquisas sejam realizadas a fim de buscar o aprimoramento desse atendimento.



## REFERÊNCIAS

ANJOS, H. P. dos; ANDRADE, E. P. de e PEREIRA, M. R. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de uma discurso.**

In.: Revista Brasileira de Educação v. 4, n. 40. Jan/Abr, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a10.pdf> Acesso em: 06/12/2013.

BRASIL, Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.

BRASIL, Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.

BOY, P. P. **Inclusão: Mito ou Realidade?** In.: Revista Sentidos. Disponível em: <http://revistasentidos.uol.com.br/inclusao-social/0/artigo-264717-1.asp> Acesso em: 08/12/2013.

GOMES, A. L. L. V.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Universidade Federal do Ceará. Brasília, 2010.

LINKEVISK, L. M. M. O atendimento Educacional Especializado – AEE e a Prática Pedagógica. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Monografia defendida em 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69854/000875068.pdf?sequence=1> Acesso em 15/07/2016.

MANTOAN, M.T.E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo, Moderna, 2003.

PEREIRA, M. M. **Inclusão Escolar: um desafio entre o ideal e o real.** Disponível em: PORTAL EDUCAÇÃO - Cursos Online <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/2284/inclusao-escolar-um-desafio-entre-o-ideal-e-o-real#ixzz1cPzcKfqt> , 2008. Acesso em 11/11/2013.

XAVIER, A. V. de O. **A Inclusão da pessoa com deficiência na escola regular.** Disponível em: <http://www.arcos.org.br/artigos/a-inclusao-da-pessoa-com-deficiencia-na-escola-regular/> Acesso em 09/12/2013





## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS ALUNOS SURDOS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

Letícia de Sousa Leite<sup>53</sup>

UFU

[leticia@faced.ufu.br](mailto:leticia@faced.ufu.br)

Lúrian Kézia Leite Guimarães<sup>54</sup>

UFU

[lurian.leite@live.com](mailto:lurian.leite@live.com)

Raquel Bernardes<sup>55</sup>

UFU

[raquelbernardes@ufu.br](mailto:raquelbernardes@ufu.br)

**Resumo:** A presente pesquisa, tem como objetivo geral analisar questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no atendimento educacional especializado. Especificamente, pretende-se investigar as lacunas entre teoria na formação e prática no AEE para os alunos surdos, discutir questões referentes ao desafio da educação bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita – e refletir sobre as práticas educativas no AEE. Esta pesquisa, com base na metodologia qualitativa cujo procedimento foi o Estudo de Caso, e complementada por entrevista com professores, empreende uma investigação em três escolas da Rede Pública, de uma cidade da região. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Lodi (2004), Quadros (1997), Karnopp (2012), Botelho (2002), Ferreira (2003), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentaram nossas discussões. Os resultados indicaram algumas dificuldades que se repetem na prática pedagógica dos professores. Tais dados revelam que a formação inicial dos professores não os preparou para a diversidade que compõe o cenário atual nas instituições escolares.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores; Educação bilíngue dos alunos surdos; Atendimento Educacional Especializado.

### Introdução

<sup>53</sup> Mestrado em Linguística pelo Instituto de Letras e Linguística – ILEEL / Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Intérprete de Libras da UFU vinculada ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE/UFU e membro do Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (GPELEDT).

<sup>54</sup> Graduação em Letras, habilitação em Língua Portuguesa pela UFU / ILEEL. Vinculada ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID da UFU. Membro do GPELEDT.

<sup>55</sup> Especialização em Educação do Campo pela UFU. Intérprete de Libras da UFU vinculada ao Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE/UFU e membro do GPELEDT.



A discussão acerca da formação de professores para atuar na perspectiva da educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado é recente. Em face disso, assegurar a educação bilíngue para alunos surdos requer o direito em ter pleno desenvolvimento na língua de sinais, antes e no decorrer da aprendizagem de quaisquer conteúdos. Considerando as particularidades desses sujeitos, o seu direito está fundamentado na aquisição da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais, antes de iniciar a aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Para que as crianças surdas possam compartilhar as práticas culturais do contexto social dos ouvintes, é de fundamental importância que elas tenham acesso a estas por meio da língua de sinais.

Ao partilhar da concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica, é possível pensar a oferta do Atendimento Educacional Especializado aos alunos surdos acontecendo em três momentos diferentes: o AEE *de* Libras, o AEE *em* Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua no AEE. No primeiro e no terceiro momentos, as práticas de leitura devem ser desenvolvidas de maneira a favorecer a formação da criticidade e autonomia por meio de uma relação dialógica entre o autor e o leitor, entre o leitor e o texto (LODI, 2004).

As aulas são faladas e as relações, estabelecidas por meio de uma língua que é oral e auditiva. Os alunos surdos, em função da ausência da experiência auditiva, desconhecem a Língua Portuguesa, também em sua modalidade escrita. Quando tais sujeitos são inseridos no espaço escolar, com acesso à educação sistematizada, esse aspecto interfere no processo de aprendizagem, já que eles não têm aquisição da Língua Portuguesa. Quando o aluno surdo não domina a língua pela qual o conhecimento na escola é mediado e as relações são estabelecidas, o que ocorre é um processo educativo excludente.

Nesse sentido, as problematizações apresentadas neste trabalho dizem respeito à formação de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos, na perspectiva do Atendimento Educacional Especializado. O presente trabalho tem como objetivo geral analisar questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no AEE.



Especificamente, pretende-se investigar as lacunas entre teoria na formação e prática no AEE para os alunos surdos, discutir questões referentes ao desafio da educação bilíngue – Libras como L1 e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita – e refletir sobre as práticas educativas no AEE. Esta pesquisa, com base na metodologia qualitativa cujo procedimento foi o Estudo de Caso, e complementada por entrevista com professores, empreende uma investigação em três escolas da Rede Pública, sendo duas escolas da Rede Estadual e uma escola da Rede Municipal, de uma cidade da região.

Somos motivadas pelo desejo de apreender a problemática que envolve a formação dos professores no que se refere à educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. O interesse pelo tema surgiu a partir da vivência com as pessoas surdas da região durante o tempo em que duas pesquisadoras do presente trabalho atuaram enquanto docente no estado de Minas Gerais, o que justifica o recorte local para desenvolver a pesquisa. As escolas em que atuaram disponibilizavam o Atendimento Educacional para os surdos, contudo, sem profissionais para atuar nesse ambiente na perspectiva do ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Ainda hoje as instituições escolares ainda sofrem com a ausência desse profissional, mesmo com a determinação legal que prevê sua formação.

Nessa direção, o presente estudo se justifica por constarmos a importância da formação de professores para atuar na educação bilíngue no AEE, considerando a condição linguística dos alunos surdos. Quanto ao quadro teórico-metodológico, o estudo será circunscrito na revisão bibliográfica da temática de estudo, quais sejam, os textos referentes à formação do professor de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos no AEE, e também ao processo de ensino de Língua Portuguesa no Atendimento Educacional Especializado. A fim de buscar suporte à temática envolvida no presente estudo, trabalhos como os de Lodi (2004), Quadros (1997), Karnopp (2012), Botelho (2002), Ferreira (2003), dentre outros autores, e ainda alguns documentos oficiais, tais como, a Lei 10.436/02, o Decreto 5.626/05 e o Decreto 7.611/11, fundamentarão nossas discussões.

Para fins didáticos, esse estudo está organizado em quatro partes, sendo que primeiramente, explicitamos as nossas leituras a respeito da formação de professores e o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos. Posteriormente,



apresentamos as trajetórias da pesquisa. Depois, demonstramos a apresentação, discussão e análise dos dados, e, por último, nossas considerações finais.

### **Formação de professores e o AEE para alunos surdos**

Considerando que o processo de apropriação da Língua Portuguesa para os alunos surdos enquanto segunda língua na modalidade escrita pressupõe a utilização de estratégias diferentes, Lodi (2004) afirma que a sala de aula não é o único ambiente em que pode ocorrer tal aprendizagem. Por consequência, o Atendimento Educacional Especializado para esses alunos se transforma em um espaço adequado para tal aquisição, favorecendo diferentes atividades pedagógicas sob a perspectiva bilíngue. Nessa direção, o ensino de Língua Portuguesa enquanto segunda língua (L2) para surdos demanda uma formação específica, visto que é importante para o aluno entender a segunda língua a partir de sua primeira língua, a Língua Brasileira de Sinais.

Para as intenções deste texto, o termo aprendizagem de segunda língua (L2), segundo McLaughlin (1978), implica uma situação de aprendizagem formal, correção de erros, no qual um aspecto da gramática é apresentado de cada vez. Nessa direção, de acordo com Krashen (1982) é importante distinguir a aquisição de L2 de aprendizagem de L2. Para este autor, no processo de aquisição de L2 os falantes não precisam ter um conhecimento consciente das regras da nova língua, portanto, “podem se autocorrigir baseados na sua intuição pela gramaticalidade”.

Por outro lado, Krashen afirma que a aprendizagem de L2 demanda um conhecimento das regras da nova língua em que tal processo ocorre por meio da correção de erros, que “auxilia o aprendiz a uma representação mental correta da generalização linguística”. Diante de tais aspectos, pode-se constatar que existem diferenças no ensino de primeira língua (L1) e de segunda língua (L2) para alunos surdos. Ao levar em conta que a Língua Portuguesa na modalidade escrita é a segunda língua para tais alunos, o processo de aprendizagem requer um ambiente específico para tal, o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No que diz respeito ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, o AEE é assegurado por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá



outras providências. De acordo com Damázio (2007, p. 38), o AEE tem o objetivo de “desenvolver a competência gramatical, bem como textual, nas pessoas com surdez, para que sejam capazes de gerar sequências linguísticas bem formadas”. Diante de tal desafio frente à demanda pungente, surge um questionamento no que diz respeito ao processo de formação do professor de Língua Portuguesa como L2 para os surdos, no AEE.

A esse respeito, Damázio (2007, p. 25) pontua que:

Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

As discussões em torno do processo de educação bilíngue dos alunos surdos e da formação dos profissionais para atuarem na educação de tais é recente, mas só passou a ser amplamente disseminado a partir de 2002, quando a Língua de Sinais Brasileira - Libras foi oficializada mediante a promulgação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, garantindo status linguístico à Libras. Essa Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que confere à comunidade surda brasileira o direito ao ensino e apropriação das duas línguas, a Línguas de Sinais como sua língua materna e a Língua Portuguesa, como segunda língua na modalidade escrita.

O referido Decreto regula, além de outras ações, a questão da formação do Professor de Língua Portuguesa para atuar no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, na perspectiva bilíngue. Em seu artigo 14 estabelece que as instituições federais de ensino devem prover as escolas com professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas. Além disso, o artigo 11 prevê que o Ministério da Educação promoverá programas específicos para a criação de cursos de graduação em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos.

O Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 regula também em seu artigo 13 que:

O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.



Mesmo existindo a determinação legal que prevê a formação de tais profissionais, é perceptível atualmente a escassez de professores para atuar no AEE no ensino de Língua Portuguesa para surdos, na perspectiva bilíngue. Levantamentos prévios apontaram a ausência de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar nessa área. Esse mesmo levantamento apontou que não é a surdez responsável pelo baixo desempenho dos alunos surdos na aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua, mas a maneira como esta língua tem sido ensinada nas escolas.

Essa lacuna é advinda da insuficiência de profissionais para atuar no ensino de Língua Portuguesa para surdos, consistindo em um entrave para atender a determinação legal no que tange ao direito da educação bilíngue para os alunos surdos. Convém pensarmos que o processo de formação de professores de Língua Portuguesa para atuar no AEE para surdos deve considerar concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica.

Por inúmeras vezes os professores são encaminhados para a sala de aula desconhecendo as particularidades dos alunos, isto é, não são formados adequadamente. Em conformidade com o posicionamento destacado, Botelho (2002) faz uma crítica ao ensino nas escolas comuns, pontuando que a maioria dos estabelecimentos desconhece o aluno surdo e as consequências da surdez. Segundo, Martins e Machado (2009), ao levar em conta que o aluno surdo apresenta uma condição linguística diferente é preciso que os educadores estejam preparados para desenvolver estratégias assertivas, oportunizando que as diversas esferas simbólicas sejam utilizadas para a construção de um novo conhecimento a partir da Libras.

Importa também considerar, que para o ensino de Língua Portuguesa para surdos, Karnopp (2012) postula que:

Trata-se de enfatizar a língua de sinais como a primeira língua dos surdos, buscando práticas educacionais baseadas no ensino de segunda língua. Assim, a concepção de leitura, a análise e produção textual por sujeito surdos é tratada e concebida como prática social de linguagem, ligada aos aspectos cultural, social, histórico e ideológico. (KARNOPP, 2012, p. 228)

A esse respeito, a língua de sinais confere significado às palavras escritas na Língua Portuguesa, contribuindo para a concepção da cultura e identidade surdas. À luz das



reflexões de Skliar, citado por Silva e Vanzim (2001, p. 100), a identidade cultural surda se vincula à “forma como cada sujeito é inventado, traduzido, interpelado e interpretado no contexto no qual vive”. O ponto de partida é o entendimento da cultura surda como a maneira que o sujeito surdo entende e interage com o mundo a partir de suas percepções visuais, promovendo a inter-relação entre linguagem, cultura e identidade surda.

Diante de tal desafio, a mudança de pensamento frente a essa realidade inicia-se com uma mudança de postura dos professores mediadores do AEE que devem estar atentos às especificidades de cada aluno e à maneira como este lê o mundo, valorizando o conhecimento prévio e, desde os primeiros momentos, inserindo a prática do alfabetizar, letrando através de leituras que signifiquem o saber. Mas, ao refletir sobre a educação dos alunos surdos a partir de uma aprendizagem mediada no contexto do AEE, é preciso levar em conta que o sujeito surdo se apropria dos conhecimentos por meio da experiência visual e da vivência com os seus pares (GESUELI, 2006).

Problematizando a questão da aprendizagem da leitura e da escrita pelo aluno surdo Ferreira (2003) afirma que é preciso considerar a falta de domínio de uma língua durante a idade pré-escolar. Na mesma direção, Botelho (2002) cita sobre a relevância de se discutir o fato de a maioria dos surdos não apresentarem domínio da Língua Portuguesa, aspecto indispensável para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Retomando Ferreira (2003), o conhecimento e uso dos princípios e regras são importantíssimos para uma pessoa que está aprendendo o português, seja ela surda ou ouvinte, possa usar, de forma funcional, as estruturas dessa língua.

Segundo a autora, “essas habilidades, que fazem com que um usuário produz ou compreenda estruturas linguísticas de forma funcional, são bastante negligenciadas no ensino de português como segunda língua” (FERREIRA, 2003:9). Em consonância com os aportes anteriores, entende-se que o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para os alunos surdos não é algo simples. Trata-se de um fazer complexo, que exige do professor conhecimentos acerca da identidade linguística do aluno surdo. Diante disso, reiteramos a necessidade de formação adequada dos profissionais para atuar no Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos na educação bilíngue.



## Trajetórias da pesquisa

O presente estudo abrange a coleta de dados através da metodologia qualitativa com a utilização de questionários, apresentando questões mistas - abertas e fechadas - aos sujeitos envolvidos na educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A investigação qualitativa em educação tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa faz luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN e BIKLE, 1994, p. 51).

As escolas selecionadas para o cenário de investigação estão situadas em uma cidade do interior mineiro, sendo que duas são instituições escolares da Rede Estadual e outra, da Rede Municipal. A escolha de tais escolas se justifica em função do oferecimento do Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos da referida cidade. Assim, entrevistamos os seis professores que atuam no AEE para alunos surdos, dois em cada escola, alternando em turnos diferentes.

Importa-nos esclarecer que esses professores atendem alunos surdos que estão inseridos em sala de aula regular com alunos ouvintes, também de outras instituições escolares. Todos os alunos surdos contam com a atuação do profissional intérprete de Libras em sala de aula inclusiva com os alunos ouvintes. O Atendimento Educacional Especializado para os alunos surdos acontecem no contra turno do ensino regular, totalizando em três salas de AEE em três instituições públicas diferentes.

Entregamos o questionário a cada professor que atua no AEE para alunos surdos. O tempo de docência dos professores colaboradores de nossa investigação variou entre quatro a dezenove anos de experiência na sala regular de ensino, e no Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, de três a cinco anos de experiência. Nesse cenário, as entrevistas permitem o aprofundamento dos pressupostos levantados pela interação que a mesma propicia permitindo assim ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo pelo seu caráter de sugerir diálogos e retomadas de aspectos do passado coloca “a entrevista como uma relação social entre pessoas” (THOMPSON, 2002).





## **Apresentação, discussão e análise dos dados**

Após a coleta de dados, iniciou-se o processo de análise dos resultados, procurando estabelecer uma relação dialógica entre as respostas dos professores e da realidade pesquisada. Isso posto, apresentamos as considerações dos sujeitos entrevistados em relação às práticas educativas bilíngues envolvendo a formação do professor para atuar no AEE para alunos surdos.

Ao serem questionados sobre a sua formação inicial para o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, todos os seis professores responderam que não tiveram a Libras – Língua Brasileira de Sinais - inserida como disciplina curricular no curso de formação inicial. Além disso, cinco professores foram unânimes em pontuar que, em função da sobrecarga que o trabalho docente exige, eles não têm condições de aprimorar o conhecimento por meio da formação continuada, pois todos eles trabalham em dois ou três turnos.

Evidenciando essa afirmativa, a questão que também trouxe um dado relevante refere-se a professores que não se prepararam para a função específica de atuação no AEE. Dentre os seis professores respondentes, um deles tem formação em Psicologia, estudou um curso básico de Língua Brasileira de Sinais de aproximadamente 60 horas, mas atualmente vai iniciar seus estudos no curso de formação continuada para professores no Atendimento Educacional Especializado, na modalidade EaD, em uma instituição particular.

Outro questionamento direcionado aos professores diz respeito à relação e comunicação com os alunos surdos, uma vez que os docentes afirmaram não ter fluência na Língua Brasileira de Sinais. A resposta de todos os professores trouxe um dado relevante, uma vez que eles contam com a presença do profissional intérprete de Libras no AEE dos alunos surdos. Dentre as possibilidades de resposta referente à comunicação com os alunos surdos, eles poderiam escolher dentre os seguintes conceitos: boa, regular, muito boa e excelente.

Quatro professores assinaram a alternativa boa, enquanto outros dois assinalaram regular. Frente a essa dificuldade na comunicação com os alunos surdos que frequentam o Atendimento Educacional Especializado, um dos professores que assinalou a opção regular expressou a sua apreensão no excerto a seguir:



Fico muito angustiada por necessitar da presença do Intérprete de Libras. Não porque eu desconfio do trabalho dele ou coisa parecida, de modo algum. É porque eu não consigo me comunicar com o meu aluno surdo. Como não havia professor com a devida formação para atuar no AEE com os alunos surdos, a alternativa encontrada foi essa, do intérprete acompanhar o AEE. Contudo, ainda estamos em fase de experiência. Já estou procurando um curso de Libras e tenho muito interesse em me especializar nessa área. (Professor 6)

Mesmo frente à realidade apontada acima, alguns professores afirmaram que em certos momentos possuem facilidades, como é possível perceber nos recortes de depoimentos a seguir:

Apesar de não ter aprendido Libras no curso de Pedagogia, estou aprendendo, aos poucos, alguns sinais que o intérprete e o aluno surdo me ensinam. Logicamente, sei que isso não basta. Mas pelo menos já é um começo, né? (Professor 1)

Sinto-me pouco preparada, contudo, mesmo diante das muitas dificuldades, me esforço para superá-las. Pois quando gostamos do que fazemos conseguimos desenvolver estratégias considerando as necessidades dos alunos. Contudo, é importante ressaltar o papel imprescindível do intérprete de Libras, mesmo no AEE. Sem a presença dele, eu não conseguiria ensinar o aluno surdo. (Professor 3)

Em relação à problemática apontada, uma hipótese a ser considerada é a intervenção através de palestras ministradas aos professores pontuando sobre as especificidades do aluno surdo no processo de ensino-aprendizagem, abordando a atuação do intérprete educacional de Libras em sala de aula regular. Entendemos que a realidade do cenário pesquisado considera a atuação desse profissional também no AEE para os alunos surdos. Contudo, é importante incentivar que os professores do Atendimento Educacional Especializado aprendam a Língua Brasileira de Sinais para fundamentar a sua prática pedagógica com os aprendizes surdos, sem a mediação do intérprete de Libras.

Essas palestras ou seminários promovidos pela escola em parceria com a Superintendência Regional de Ensino poderiam compor a carga horária destinada aos módulos em que os professores devem cumprir a carga horária na instituição. Além disso, é urgente a formação dos profissionais que atuam no AEE para os alunos surdos.



Formação esta pautada na perspectiva bilíngue, que considere a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Perguntados sobre o diálogo com os professores da sala de aula regular onde se encontram inseridos os alunos surdos com os alunos ouvintes, foram uníssonos em suas respostas afirmando a ausência de comunicação entre o AEE e a sala de aula regular. Para eles, os professores que não atuam no Atendimento Educacional Especializado desconhecem as especificidades do AEE e, algumas vezes, ficam revoltados em função da diferença entre o quantitativo de alunos presentes na sala de aula regular, e o número de alunos atendidos no contra turno pelos professores do AEE. Vejamos algumas opiniões:

Em uma das minhas tentativas em procurar a professora do aluno surdo para saber as dificuldades dele em sala de aula, a professora foi muito ríspida comigo e disse para eu conversar com a coordenadora pedagógica, visto que não tem tempo para conversar, em função de tantos alunos para atender; dentre outras coisas piores que me falou. (Professor 4)

Inicialmente a professora até que foi simpática comigo, mas quando soube que eu atendia o aluno surdo individualmente, mudou totalmente de comportamento. Eu até tentei argumentar sobre a natureza do atendimento no AEE, mas ela foi muito grossa e não quis saber de conversa. (Professor 2)

Cerne da questão é como o professor define a si mesmo e aos outros colegas de profissão, mesmo sabendo que a ação faz parte da identidade do professor. Neste sentido, Fullan e Hargreaves (2000) realizaram uma pesquisa sobre como os professores pensam sua profissão. Eles identificaram algumas questões que coincidem com as respostas dadas pelos professores entrevistados, que são a sobrecarga, o isolamento e o pensamento em grupo. Diante das respostas analisadas, percebe-se o equívoco no entendimento daquilo que é o Atendimento Educacional Especializado e a função dos profissionais que atuam nesse espaço.

Para intervir significativamente no intuito de modificar essa situação, necessário se faz que os gestores da educação participem com urgência de cursos de formação continuada que atualmente são disponibilizados pela SEE/MG e pela Universidade local. Uma vez que a educação inclusiva é responsabilidade de todos os profissionais



envolvidos no contexto escolar, é importante que os gestores promovam a disseminação das informações contidas no Projeto Incluir da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

A título de informação, na Universidade Federal de Uberlândia é aplicado o Projeto Incluir<sup>56</sup>. Trata-se de um grande programa de inclusão fomentado pelo Ministério da Educação – MEC que tem por princípio promover a acessibilidade e permanência do aluno com qualidade na Educação Superior, mas a Secretaria de Educação Básica também possui e aplica esse projeto. Além desse projeto, o Centro de Ensino, Pesquisa, Extensão e Atendimento em Educação Especial – CEPAE – da Universidade Federal de Uberlândia oferece cursos presenciais e também na modalidade EaD, para a formação continuada dos professores que atuam na rede pública de ensino.

Evidenciando a afirmativa sobre a relevância da formação continuada dos professores, a questão que também trouxe um dado importante refere-se às principais dificuldades de aprendizagem dos alunos surdos que frequentam o AEE. Novamente, os professores foram unânimes em apontar como principal entrave para a aprendizagem de tais estudantes a dificuldade em relação à Língua Portuguesa. Aspectos relacionados à compreensão e interpretação dos textos e à escrita também foram citados por três professores.

Refletindo sobre a formação continuada que prepare o professor na perspectiva da educação bilíngue para os alunos surdos, tais dificuldades em relação à Língua Portuguesa poderiam ser amenizadas durante o AEE *em* Língua Portuguesa. Os dados apontam para a urgência de uma educação pautada nas necessidades dos sujeitos surdos, com adaptações curriculares significativas, ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, Atendimento Educacional Especializado - AEE *em* Libras e de Libras, professores bilíngues, dentre outras propostas de intervenção.

Diante da análise dos resultados, é urgente que os gestores escolares solicitem à Superintendência de Ensino Regional subsídios que forneçam condições para o professor trabalhar na diferença, pressupondo a utilização de estratégias e metodologias adequadas às necessidades individuais da formação e da aprendizagem. Com efeito, cabe lembrar

---

<sup>56</sup> Para maiores esclarecimentos sobre o Projeto Incluir da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, acesse: <http://www.proex.ufu.br/programa-ensino-pesquisa-extens%C3%A3o-e-atendimento-emeduca%C3%A7%C3%A3o-especial>



que não existe, na Educação, uma fórmula pronta sobre o fazer pedagógico. Assim sendo, as oficinas práticas, palestras e os cursos de formação continuada devem mais orientar e menos apresentar receitas prontas.

Por fim, o último questionamento aborda a questão da dificuldade dos professores em relação ao seu fazer pedagógico no AEE. Os seis entrevistados apontaram a comunicação como principal entrave, como consequência do desconhecimento da Língua Brasileira de Sinais. Além disso, quatro professores pontuaram ainda sobre a dificuldade no planejamento das aulas. Eles afirmaram que em função do seu despreparo e da falta de apoio pedagógico, o AEE acaba se tornando um espaço de reforço do conteúdo abordado em sala de aula regular. A seguir, alguns excertos das respostas sinalizando as dificuldades dos professores:

Não tenho dúvidas em afirmar que a minha maior dificuldade com os alunos surdos é a comunicação. E isso me deixa muito insegura em abordar os conteúdos, porque às vezes eu não tenho certeza se o intérprete está falando do jeitinho que eu falaria, sabe? Eu já percebi que a surdez não é barreira para a aprendizagem, porque quando o aluno entende o que estou falando, ele me olha com os olhinhos brilhantes, e isso enche a minha alma de tanta alegria! (Professor 5)

Tenho dificuldades no planejamento das aulas porque gostaria muito de transmitir o conteúdo em Libras, mas não consigo. Então, procuro utilizar diferentes recursos visuais para contextualizar com o conteúdo abordado; mas reconheço que preciso de ajuda do apoio pedagógico. Outro fato recente que torna as aulas mais complicadas, é porque agora estou atendendo dois alunos surdos. Um deles sabe a Libras e o outro está aprendendo somente agora a sinalizar com o intérprete. Eu percebo que o intérprete também fica angustiada com essa questão e juntos, fazemos o nosso possível para lidar da melhor maneira com essa nova situação. (Professor 1)

As respostas indicaram algumas dificuldades que se repetiram na prática pedagógica dos professores. A fim de intervir na referida situação-problema, necessário se faz investir em políticas públicas para promover uma formação acadêmica que prepare o profissional para atender ao princípio democrático e igualitário de educação para todos. Além disso, existe o pressuposto legal do Decreto nº 5.626/05 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores.



Diante da participação dos entrevistados torna-se evidente que, com uma pesquisa tão pequena, não podemos nos apegar aos dados simplesmente, pois não são os fatos que contam, mas os significados emergentes das respostas. Entretanto, não basta admitir que as problemáticas diagnosticadas sejam apenas a ponta do *iceberg*. Torna-se urgente admitir, conhecer e entender as dificuldades dos professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado, para refletir sobre uma formação que dê conta de atender às particularidades linguísticas de tais alunos.

### **Considerações finais**

Por meio das reflexões e desafios propostos nesta investigação, pelos membros pesquisadores do GPELEDT – Grupo de Pesquisas em Estudos da Linguagem, Libras, Educação Especial e a Distância e Tecnologias (CNPQ-UFU), buscamos argumentar nesse estudo sobre a relevância da formação de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. A proposta da educação bilíngue voltada para as necessidades de tais educandos coloca a todos o grande desafio de estar atentos às diferenças linguísticas, culturais e identitárias desses sujeitos, além de buscar o domínio de um saber crítico que permita interpretá-las.

Ao retomar o objetivo geral proposto nesse trabalho, analisamos as questões relacionadas ao processo de formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos, em face das observações, interlocuções, e constatações do que vêm ocorrendo no AEE. Diante do exposto, a educação bilíngue para o aluno surdo depende de uma mudança política linguística não somente na escola, mas em todo o sistema educacional. Os dados apresentados nessa pesquisa revelam que a formação inicial dos professores não os preparou para a diversidade que compõe o cenário atual nas instituições escolares, em especial no Atendimento Educacional Especializado.

Desse modo, a falta de professores para atuar na educação bilíngue dos alunos surdos implica na ausência de formação desses profissionais. Os professores de Língua Portuguesa desconhecem as implicações da surdez no processo de aprendizagem enquanto segunda língua. Logo, as instituições formadoras não estão formando profissionais para atuar nessa área específica. Nessa direção, retomamos Martins e Machado (2009) no que se refere à condição linguística do aluno surdo. Reconhecer a



diferença linguística do aluno surdo é essencial para que o seu processo avaliativo ocorra nas mesmas condições que para os demais alunos.

Quando os profissionais da educação desconhecem as implicações acerca da surdez, esse fator compromete o ensino, a aprendizagem e as possibilidades avaliativas. Como resposta a esses desafios, os professores necessitam de uma formação e informações sobre o que é a surdez e o que ela demanda em função da educação dos alunos surdos. A formação repercute diretamente em sala de aula, no planejamento, na concepção de educação que o docente possui e nos resultados obtidos. Em se tratando da proposta de educação bilíngue dos alunos surdos, torna-se importante uma formação na Língua Brasileira de Sinais, e no conhecimento acerca da identidade linguística do aluno surdo.

Vários são os desafios da formação de professores para a educação bilíngue dos alunos surdos no Atendimento Educacional Especializado. Alguns, a passos lentos, já estão sendo vencidos e outros, serão superados mediante os esforços das instituições formadoras. Convém pensarmos que esse processo deve considerar concepção de que a surdez é caracterizada por uma experiência visual e os sujeitos surdos fazem parte de uma comunidade linguístico-cultural específica. Essa temática se apresenta como uma importante pauta a ser desencadeada com uma discussão entre as universidades públicas, no que se refere ao processo de formação do professor para atuar no AEE dos alunos surdos, na perspectiva bilíngue.

## Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. - Características da investigação qualitativa. In: *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora, 1994.
- BOTELHO, P. *Linguagem e Letramento na educação dos surdos: Ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez*. SEESP/SEED/MEC, Brasília – DF, 2007.
- FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. 2007. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp\\_artigos/sueli\\_fernandes.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf)> Acesso em: 29 jul. 2016.



FERREIRA, L. *Aquisição de Português Escrito por Surdos*. Curso ministrado no Fórum de Educação de Surdos. Unisant'anna. São Paulo, 2003.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GESUELI, Z. M. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 277-292, 2006.

KARNOPP, L. B. Língua de sinais e língua portuguesa: uma busca de um diálogo. In: LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LODI, A. C. B. *A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos*. 2004. 282p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, PUCSP, São Paulo, 2004.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1982.

MARTINS, D. A.; MACHADO, V. L. C. Educação bilíngue para surdos: um olhar a partir da trajetória de intérpretes de Língua Brasileira de Sinais. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.11, n.1, p.234-254, jul./dez. 2009.

McLAUGHLIN, B. *Second-language acquisition in childhood*. New Jersey: Hillsdale, 1978.

SKLIAR, C. (2001). Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos, in: Silva, S., Vizim, M. (orgs). *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Mercado de Letras: Campinas.

THOMPSON, P. *A voz do passado: história oral*. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.





## **MATERIAL DIDÁTICO EM LIBRAS: RELATO DE UMA PRÁTICA DA DISCIPLINA LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Mara Rúbia Pinto de Almeida  
Universidade Federal de Uberlândia - UFU  
[mararubia.ufu@gmail.com](mailto:mararubia.ufu@gmail.com)

**Resumo:** Este texto relata alguns dos resultados de uma proposta realizada na disciplina Língua Brasileira de Sinais - Libras do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. A Libras, passou a ser disciplina obrigatória por meio do Decreto nº 5.626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, tem a carga horária total de 60h cuja ementa fundamenta o conceito e o histórico da educação de surdos, discute a legislação vigente, como também, apresenta os aspectos linguísticos da língua. Nesse sentido, pensando em um meio de implantar ações práticas que auxiliem o processo de ensino aprendizagem das crianças surdas, foi proposto criar e elaborar materiais didáticos para compor uma caixa pedagógica, resultando em um acervo de recurso metodológico. Especificamente, a proposta foi apresentada como critério avaliativo da disciplina, orientando o registro da fundamentação teórica por meio de um Portfólio e que as temáticas práticas, trabalhadas em sala, fossem transformadas em jogos que valorizem a Libras e ensinem a forma escrita da Língua Portuguesa. Até o momento os resultados são parciais, mas já foi possível reconhecer o diferencial teórico, prático, criativo e estratégico que os futuros pedagogos estão dispostos a desenvolver.

### **INTRODUÇÃO**

Há mais de duas décadas a Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras, como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas espalhadas em todos os estados do nosso país. O acontecimento foi uma vitória para a comunidade surda que já tivera no ano de 1880, a proibição do uso dos sinais decretada no Congresso de Milão, ocasião em que fora decidido que a melhor forma de ensinar e educar as pessoas surdas seria pelo método oral. Para entender o método oral, Goldfeld



(1997) explica que a surdez é vista com uma deficiência e a forma de ser minimizada é por meio da estimulação auditiva e o treino da fala, de forma que possibilitasse a criança surda integrar na comunidade, comportando-se como ouvinte.

Em 2005, regulamentando a Lei de 2002, o Decreto 5.626, destaca no capítulo II que a Libras deve ser incluída como disciplina curricular obrigatória

“nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 2005).

Com a proposta decretada, podemos entender que o futuro professor ao concluir o curso, tenha tido um pequeno contato com o universo visual, ou seja, tenha passado pela experiência de entender como funciona a comunicação das pessoas surda, como é o funcionamento dessa língua e principalmente, reconhecer que terá alunos surdos e que eles têm uma forma diferente de ver e entender o mundo.

A Libras na Universidade Federal de Uberlândia é ofertada pela Faculdade de Educação, tem a carga horária anual de 60h e como ementa é proposto conceituar a língua, apresentar os fundamentos da educação de surdos, discutir a legislação vigente e apresentar os aspectos linguísticos trabalhando o ensino da mesma para quem é ouvinte. No programa geral da disciplina, além dos fundamentos teóricos que julgamos necessários no currículo, incluimos também um grupo de vocábulos básicos que tem como um dos objetivos, apresentar noções de interação com a pessoa surda por meio da língua sinalizada.

As coordenações dos cursos de licenciaturas manifestam o interesse e enviam a solicitação de dia e horário para serem ministradas as aulas, mas com o término das matrículas e no decorrer dos semestres, as turmas são formadas por alunos de variados cursos que aproveitam a oferta disponibilizada, coincidindo até mesmo de cursos do bacharelado, onde interessados, matriculem-se como optativa. No entanto, a disciplina Libras no curso de Pedagogia tem uma especificidade diferenciada devido o curso estar



estruturando em regime anual. A turma é fixa para o curso, tem a mesma ementa e carga horária, mas é trabalhada durante todo o ano letivo e considerando que ao final do curso o profissional estará capacitado a atuar em atividades educacionais na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, senti a necessidade de trabalhar a disciplina Libras propondo material concreto e pedagógico que obedecesse a ementa mas, resinificasse o papel do pedagogo na educação de crianças surdas.

### **A CRIANÇA SURDA E A LEITURA DE MUNDO PELO VISUAL**

Oficialmente a educação das pessoas surdas teve início no ano de 1857 com a fundação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos o atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, considerado hoje o centro de referência na área da surdez. Segundo Strobel (2009), “Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais)” (STROBEL, 2009, p. 24).

Em 1880 há uma marco na educação das pessoas surdas espalhadas pelo mundo com o Congresso de Milão. Evento que reuni um número significativo de professores ouvintes e alguns professores surdos em uma votação que decidi que o Método Oral Puro, passaria a ser a única e melhor forma de educação para as pessoas surdas a partir daquele momento. Na época, o INES, seguindo a tendência mundial também estabelece ao Oralismo, assumindo que “... a língua oral seria a forma desejável de comunicação do surdo e se dedicasse ao ensino desta língua as crianças surdas, deveriam rejeitar qualquer forma de gestualização, bem como as língua de sinais” (GOLDFELD, 1997, p. 34).

Uma outra filosofia da educação de surdos é conhecida como Comunicação Total, conhecida por defender a utilização de qualquer recurso linguístico que acaba privilegiando a interação da criança surda com as pessoas ouvintes a sua volta. Mas ela

“... não privilegia o fato de esta língua ser natural(...) e carregar uma cultura própria, e cria recursos artificiais para facilitar a comunicação e a educação dos surdos, que podem provocar uma dificuldade de comunicação entre surdos que



dominam códigos diferentes da língua de sinais”  
(GOLDFELD, 1997, p. 42).

E for fim, chegamos na filosofia denominada Bilinguíssimo, que pressupõe que o surdo tenha uma língua materna e esta, sendo a língua de sinais deve proporcionar experiências de vida semelhante as que vivenciam as pessoas ouvintes e sendo elas surdas, não precisam mais terem receio de assumir e/ou aceitar a surdez. Segundo (GOLDFELD, 1997, p. 44), “A língua oral, que geralmente é a língua das famílias das crianças surdas, será a segunda língua desta criança”.

Para Fernandes (2005, p. 32), as propostas bilíngues, infelizmente estão estruturadas garantindo o ensino do português e vem sendo admitida a língua de sinais, as vezes, pensa-se que a presença de um intérprete educacional já faz do ambiente um espaço bilíngue, no entanto, “A língua de sinais, ao ser introduzida dentro dos espaços escolares, passa a ser coadjuvante no processo, enquanto o português mantém-se com o papel principal”. Com essas iniciativas podemos apostar em verdadeiras práticas de inclusão.

As crianças surdas precisam ter acesso à Libras o quanto antes e como as línguas de sinais são adquiridas de forma espontânea no encontro com outros surdos é emergente que as crianças surdas tenham contato com surdos adultos para acontecer a aquisição da linguagem. Assim, tendo uma língua de instrução, não haverá nenhum limite para a aprendizagem da língua portuguesa na sua modalidade escrita. De acordo com SALLES (2004, p. 43)

“A língua de sinais, uma vez entendida como a língua materna do surdo, será, dentro da escola, o meio de instrução por excelência. A instrução deve privilegiar a 'visão', por meio do ensino da língua portuguesa escrita, que, por se tratar de disciplina de segunda língua, deve ser ministrada em turma exclusiva de surdos.”

No processo de escolarização atual e especificamente em nosso contexto, nos cursos de formação de professores, não está sendo preparando o profissional para ter sala



exclusiva de surdos, pelo contrário, sabemos que teremos salas lotadas de crianças ouvintes e um ou dois surdos presentes e estes poucos, assim como os demais, tem o direito de aprender, desenvolver e fazer parte do processo de forma significativa. É justamente neste momento, que entra a figura do professor como mediador, capaz de mudar sua conduta prática e teórica, buscando alternativas e meios de chegar até o outro. Está prática, só é possível, segundo FERNANDES (2005, p. 49) com “... a formação de educadores comprometidos com a construção permanente de competência teórica para enfrentar os desafios do cotidiano escolar”. Educadores que saiam dos bancos das Universidade com habilidades pedagógicas que consiga visualizar o outro como ser humano capaz e tenha consciência da sua responsabilidade “... da formação do cidadão inserido na contemporaneidade de um mundo globalizado que nos apresenta a Era da Informação”. (FERNANDES, 2005, P. 49).

### **CAMINHOS METODOLÓGICOS**

Com uma turma de futuros pedagogos, matriculados no 3º ano noturno, foi apresentado os critérios avaliativos que tinham como requisito a aprovação na disciplina Língua Brasileira de Sinais – Libras: (1) Elaboração de uma Portfólio com os registros teóricos; (2) Construção de uma Caixa Pedagógica contendo jogos, placas e/ou outro material diverso em Libras.

No que refere o Portfólio, as orientações são que ele seja o resultado de todo conteúdo trabalho no decorrer do ano e ao final, de forma organizada deve conter uma apresentação, identificar as páginas e temas com um índice, detalhar no desenvolvimento todas as discussões teóricas em sala, fazer as considerações finais e registrar todas as referências utilizadas. De acordo com VILAS BOAS (2004, p. 33) essa escolha de avaliação “... não retira a responsabilidade do professor, nem a seriedade e o rigor da avaliação. Pelo contrário: o aluno passa a ser co-responsável pela organização, pelo desenvolvimento e pela avaliação do trabalho”.

Para a elaboração da Caixa Pedagógica, foram divididas um total de dez temáticas a serem trabalhadas e registras durante o ano:

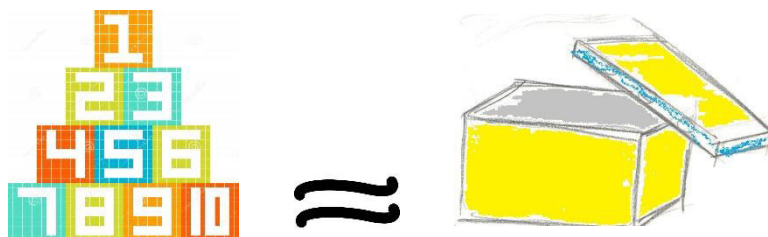
<b>Temática 1</b> - (Alfabeto/ Números)
<b>Temática 2</b> - (Verbos)
<b>Temática 3</b> - (Dias da semana/ meses do ano, relógio/horas)
<b>Temática 4</b> - (Alimentos e bebidas)



<b>Temática 5</b> - (Família, profissões, sentimentos)
<b>Temática 6</b> - (Animais)
<b>Temática 7</b> - (Esportes, casa e escola)
<b>Temática 8</b> - (Corpo humano e higiene)
<b>Temática 9</b> - (Materiais escolares e Objetos variados)
<b>Temática 10</b> - (Estações do ano, noções temporais)

Primeiramente em sala, é apresentado o vocabulário temático em Libras, comprovando a veracidade linguística e os elementos que configuram e identificam uma sinal/palavra. No segundo momento, já adquirido os sinais/palavras da temática, cada aluno, deve pensar, escolher, planejar e preparar alguma atividade lúdica e didática que trabalhe a Libras e a forma escrita da Língua Portuguesa. Passados aproximadamente quinze dias, cada aluno, deve levar para aula e apresentar o próprio material, explicando e exemplificado a utilização do material, justificando também, de que maneira o material didático e educativo pode contribuir para o ensino de crianças surdas, que frequentam a sala regular de ensino, na companhia dos colegas ouvintes.

Ao final, serão dez atividades diferentes, contendo uma temática específica e o último desafio corresponde a organização de um espaço que suporte todos os trabalhos realizado, arquivados de forma organizada e criativa. A sugestão é uma caixa, que pode ser, adaptada com matérias reaproveitáveis, configurando ao final, a posse de um rico material de apoio pedagógico que o futuro pedagogo terá em mãos servindo de incentivo para a sua prática pedagógica.



## DISCUSSÃO DOS PRIMEIROS RESULTADOS

Até o momento foram realizadas duas apresentações no que refere as temáticas orientadas e todas, configuraram o formato Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. É possível observar as particularidades de cada aluno, ao fazer uma escolha do



material a ser compartilhado, como também os materiais de consumo e/ou reaproveitáveis que ele usará para confecção.

- Materiais utilizando o alfabeto manual (datilologia), conteúdo a escrita, o desenho do sinal e a imagem referência.



Foram apresentados materiais impressos em preto/branco, colorido, fixados em papel cartão, cartolina, caixas de leite e também materiais que forma plastificados. A primeira temática foi identificada por letras e números e foram representadas por jogos da memória e placas de referência, utilizando-se da datilologia e a formação de palavras, apresentando sempre uma imagem de referência.

-Materiais que tiveram como objetivo, trabalhar as letras do alfabeto e uma figura como referência.

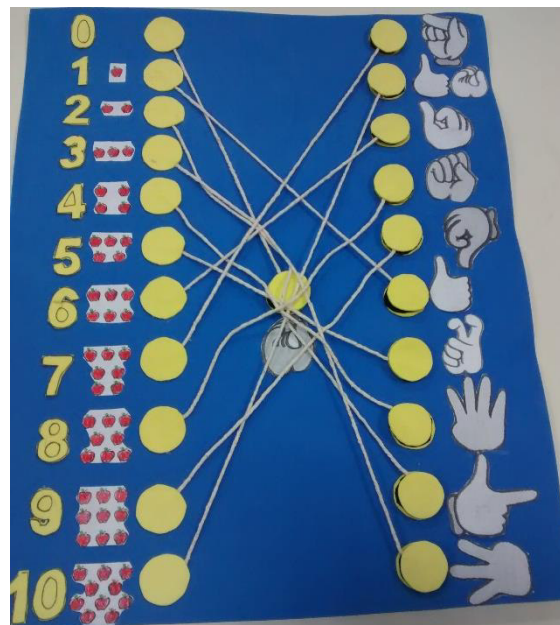




-Materiais envolvendo números e quantidades.







Na segunda temática apresentada, relacionando ações do verbo, rotinas e situações variadas, os trabalhos apresentaram jogos de cartas com referência de ação e foram utilizados também na confecção, materiais reaproveitados, não diminuindo a imaginação e disposição de criatividade.

-Materiais envolvendo verbos, rotinas e situações.



Com os resultados parciais, identificamos que a proposta sugerida como requisito avaliativo, tornou-se um local de troca, de apropriação do conhecimento e de ações trabalhe a Libras e a Língua Portuguesa, reconhecendo que a prática é de fundamental importância para a aprendizagem de crianças surdas. Dessa forma, considero que deve ser insistido que os professores em formação, necessitam ter o conhecimento da Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, de forma prática em prol de uma educação humana que considera a diferença linguística e desmistifique o discurso que a surdez vem seguida de déficit cognitivo.



## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando os resultados parciais deste trabalho, foi possível, perceber que a proposta motivou a criatividade dos alunos e despertou para a busca de recursos, ideias e materiais que fossem acessíveis do ponto de vista pedagógico e também financeiro. No momento das apresentações, cada apresentador, demonstrou com clareza o material, detalhou informações da confecção, além de compartilhar ideias e sugestões com os demais colegas.

Mesmo parcialmente, já temos a certeza que a Universidade sustentada pelas atividades de ensino, pesquisa e extensão, deve buscar todos os meios para embasar os futuros professores de conhecimento e materiais didáticos que venha auxiliá-los em suas práticas pedagógicas. Sabemos que não é somente o material didático que tornará a aula acessível, no trabalho com crianças surdas, pois no trabalho com elas é necessária a formação qualificada e a fluência na língua para auxiliá-los de forma significativa, mas, o material pedagógico, facilitará a mediação e proporcionará uma interação da criança com os colegas ouvintes e dela com o professor.

## **REFERÊNCIAS**

BRASIL. Decreto Federal n 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2005.

CAPOVILLA, Fernando; RAPHAEL, Walkíria. Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua de Sinais Brasileira. Volumes I e II – 3. ed. – São Paulo: EDUSP, 2008.

FERNANDES, Eulalia. Surdez e bilinguismo. Por Alegre: Mediação, 2005.

GESSER, Audrei. LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Pará bola. Editorial, 2009.



GOLFELD, Márcia. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio - interacionista. São Paulo: Plexus, 1997.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. Fundamentos da Educação de Surdos. Florianópolis: UFSC, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: Aquisição da linguagem. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SOARES, Maria Aparecida Leite. Educação do surdo no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005

STROBEL, Karin. História da Educação de Surdos. Coleção Letras Libras – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica -Brasília: MEC, SEESP, 2004.

VILAS BOAS, Benigma Maria de Freiras. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. Campinas, SP: Papyrus, 2004.



## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: CONSTRUINDO MATERIAIS DIDÁTICOS EM LIBRAS PARA ALUNOS SURDOS

Marisa Dias Lima<sup>57</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[marisalima@ufu.br](mailto:marisalima@ufu.br)

Márcia Dias Lima<sup>58</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[marcia@ufu.br](mailto:marcia@ufu.br)

Lázara Cristina da Silva<sup>59</sup>

Universidade Federal de Uberlândia

[lazara@ufu.br](mailto:lazara@ufu.br)

### RESUMO

Este estudo trata-se de um relato de experiência sobre um trabalho desenvolvido com alunos surdos matriculados em uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade de Patos de Minas – MG. O objetivo geral deste estudo é apresentar a confecção de materiais didáticos que vise o processo de ensino-aprendizagem da Libras como primeira língua e da língua portuguesa como segunda língua (L2) em modalidade escrita através de um recurso didático lúdico, o livro sensorial e visual aos alunos surdos na sala de AEE implantada pela política da educação inclusiva. Para que possam situar sobre o trabalho do AEE com os alunos surdos, este estudo apresentará uma breve discussão teórica acerca do trabalho e política do AEE; ressaltado também na importância que tem ao criar os materiais didáticos para serem utilizados com os alunos surdos do AEE em desenvolver o aprendizado através do ensino de Libras e Língua Portuguesa L2 contextualizada com a apresentação de propostas e sugestões de materiais didáticos confeccionados pelos professores do AEE a serem desenvolvidos com os alunos surdos. No fim percebemos que os materiais desenvolvidos permitiu aprimorar as especificidades dos alunos surdos do AEE incluídos na rede estadual de ensino.

**Palavras-Chaves:** AEE; Alunos Surdos, Libras, Materiais Didáticos.

### INTRODUÇÃO

<sup>57</sup> Doutoranda em Educação Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Assistente da Faculdade de Educação – FACED/UFU.

<sup>58</sup> Professora Auxiliar da Faculdade de Educação – FACED/UFU vinculada ao núcleo de Libras e Educação Especial.

<sup>59</sup> Orientadora da Linha de Pesquisa Estado, Política e Gestão da Educação do Programa da Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU. Professora Adjunta da Faculdade de Educação – FACED/UFU.



Ao observar a educação de hoje, é inevitável perceber que houve grandes mudanças nas estruturas e organização que foram impressos no contexto escolar mais especificamente na política da educação inclusiva onde nela foram rompidas as percepções de espaços, pedagógico e tempos secularmente instituídos de forma sistemática e tradicional, a partir da nova política, educação inclusiva, passamos a conviver com os novos paradigmas cunhados pela socialização e integração entre os “diferentes” no âmbito educacional.

Entretanto, para que a educação inclusiva se efetive no âmbito escolar se faz necessário o apoio constante de todas da escola. Devemos entender que o aluno não é de responsabilidade somente o do professor, e sim, de todos envolvidos na educação, tanto a secretaria, dos profissionais, como o da família.

Para contemplar a efetivação do novo paradigma na educação inclusiva o poder público se encarregou da responsabilidade em de oferecer recursos e acessibilidade; um deles foi a implementação do AEE (Atendimento Educacional Especializado), com a finalidade de orientar e organizar o sistema escolar, o professor e os funcionários da escola promoverem o acolhimento do aluno com necessidades especiais, neste caso o aluno surdo.

De acordo com a Política o AEE tem como “função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (MEC/SEESP, 2007). Aos alunos surdos o AEE devem ofertar o recurso pedagógico para o ensino de Libras como primeira língua (L1) e o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua (L2).

No entanto, no estabelecimento de ensino onde atuamos como professora do AEE, localizado no Município de Patos de Minas – MG, constatamos grande carência na demanda de maior recurso didático direcionados aos alunos surdos que efetive o seu desenvolvimento através do ensino de Libras L1 e o ensino de Língua Portuguesa L2.

Conforme foi observado, a realidade apresentada pela instituição, verificamos a necessidade de adequação maior em diversos aspectos, principalmente os inerentes a recursos didáticos que oportunizem ao aumento de capacidades funcionais, promovendo autonomia, independência e inclusão aos alunos surdos nas escolas regulares.

Neste sentido, Bersch e Machado (2006, p.28), consideram que:

A educação inclusiva traz consigo o desafio de não só acolhermos os alunos com deficiência, mas de garantirmos condições de acesso e de aprendizagem em todos os espaços, os programas e as atividades no cotidiano escolar. Por isso, o atendimento educacional especializado aparece como garantia da



inclusão, que favorece este aluno a ser atuante e sujeito do seu processo de desenvolvimento e aquisição de conhecimentos.

No entanto, se faz necessário que o AEE reflita a sua organização estrutural e pedagógica e seu papel no processo de inclusão aos alunos surdos sem deixar de atentar constantemente numa metodologia que contribua com a apropriação do conhecimento mediada através da construção de método de ensino em Libras e com recursos visuais.

Porém, durante a pesquisa realizada para este estudo os materiais existentes a ser disponibilizadas para o AEE atuar com os alunos surdos, deparamos que na Secretaria Regional de Ensino – SRE possuía pequeno número de livros e /ou manuais que apresentem as propostas alternativas de ensino aos alunos surdos, o mesmo caso ocorre no Ministério da Educação – MEC e muito menos na Secretaria da Educação Especial – SEE, onde fomos surpreendidos ao saber que os professores do AEE não recebiam alguma orientação pedagógica que favoreçam a qualidade de ensino aos surdos no AEE tanto no ensino de Libras L1 quando o ensino de Língua Portuguesa L2.

Diante da discussão exposto da realidade que se ver hoje no AEE, faz-se necessário criar e implantar projetos direcionados a este grupo de aluno. Uma vez que a demanda cresce consideravelmente, espera-se um atendimento de qualidade que permita o alcance dos objetivos esperados. No entanto, direcionaremos a discussão sobre a importância da construção de um material didático em Libras para o ensino de Libras L1 e o ensino de Língua Portuguesa L2 a ser realizado numa escola da rede estadual onde reside o AEE.

Contudo, este trabalho propõe apresentar um relato de experiência constituída com um trabalho realizado por duas professoras surdas, autoras deste trabalho, a elaboração de uma metodologia de ensino eficaz aos alunos surdos do AEE através da confecção de materiais didáticos que possibilitem o acesso dos alunos surdos aos conteúdos de forma ilimitada sem deixar de agregar as particularidades linguísticas e culturais dos surdos.

No fim deste trabalho procuramos abordar e ao mesmo tempo destacar a importância da construção de material didático em Libras, pois acreditamos que através dos mesmos os alunos surdos poderão apropriar melhor o conhecimento dando um melhor rendimento nessa área de ensino aprendizagem, por ser uma Língua visual e gestual, logo necessitasse de material visual e concreto para associar aos conteúdos repassados.



## **Atendimento Educacional Especializado – AEE para alunos surdos**

Na perspectiva inclusiva, as salas de AEE foram criadas com o intuito de atender aos alunos com deficiência que cursam as salas regulares de ensino e no contra turno sejam atendidos em suas especificidades com o objetivo de diminuir as suas dificuldades de aprendizagem, devendo garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar os obstáculos que possam surgir durante todo o processo escolar, onde os discentes atendidos sintam-se integrados no espaço educacional, conforme o Decreto nº 7.611, de dezembro de 2011 em seu art. 2º:

A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015, p.02).

E em relação ao atendimento ao aluno surdo que faz uso da Libras o mesmo tem o direito como qualquer outra criança em obter uma educação de qualidade e que privilegie a sua modalidade de comunicação que é a visual-espacial. Nesse sentido, não se pode pensar no ensino de surdos em que não utilize na prática ferramentas que possam contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e principalmente linguístico.

Antes disso, a LDB já assegurava os direitos dos alunos surdos como se observa no Art. 58 em consonância com a Legislação em vigor e Políticas de Educação Especial SEESP/MEC, nas quais são fixadas Diretrizes e Norma para Educação Especial na Educação Básica prevê o Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos, que atenda suas especificidades, com intérpretes de Libras, professores de português e outros profissionais como fonoaudiólogos, psicólogos, assistentes sociais, etc.

Posterior veio o Conselho Nacional de Educação que aprovou a Resolução nº 02/2001, instituíram as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica incluindo os alunos surdos no grupo daqueles com dificuldade de comunicação e sinalização, diferenciada dos demais alunos, e que demandam a utilização de linguagens e códigos aplicáveis. Conforme o parágrafo 2º do Art. 12 desta Resolução:

Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de sinalização diferenciada dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema BRAILLE





e a Língua de Sinais, sem prejuízo no aprendizado de língua portuguesa, facultando-lhes e as suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequadas, ouvindo os profissionais especializados em cada caso. (BRASIL, CNE/CEB Nº 2. 2001, p.06)

O direito de escolarização do aluno surdo em turno diferenciado através do AEE também é citado e regulamentado pelo Decreto 5.626/2005 no Cap. VI, Artigo 22, que diz:

Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, DECRETO 5.626/2005).

Diante dos regulamentos e de acordo com pesquisas realizadas na área dos surdos, a pessoa surda no âmbito da inclusão no ensino regular necessita de propostas educacionais que possam atender às suas necessidades e acredita-se que com uso do lúdico em sala essas necessidades poderão ser resolvidas ou ao menos amenizadas. Sobre esse contexto Lacerda (2006, p. 165) enfatiza que:

Devido às dificuldades acarretadas pelas questões de linguagem, observa-se que as crianças surdas encontram-se defasadas no que diz respeito à escolarização, sem o adequado desenvolvimento e com um conhecimento aquém do esperado para sua idade. Disso advém a necessidade de elaboração de propostas educacionais que atendam às necessidades dos sujeitos surdos, favorecendo o desenvolvimento efetivo de suas capacidades.

Segundo o que explana a autora há que se elaborar propostas educacionais que sejam efetivas na aprendizagem do aluno surdo. Sendo assim, acredita-se que uma dessas propostas seria utilizar os materiais didáticos lúdico nas salas de AEE, pois “o brincar, tão característico da infância, traz inúmeras vantagens para a constituição da criança, proporcionando a capacitação de uma série de experiências que irão contribuir para o desenvolvimento futuro dela” (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008, p. 176). No entanto, esse brincar não deve ser visto pelos professores como um passatempo, mas o momento em que é possível despertar a aprendizagem e interesse por determinada aula ou conteúdo, ou seja, não se pode de maneira alguma perder o seu valor pedagógico.

Diante da importância que o lúdico traz para a construção da aprendizagem da criança surda e para a realização de uma prática mais diferenciada, criativa, surgiu o



interesse de realizar este estudo, pois atualmente é possível perceber que as aulas da sala regular de ensino necessitam de trabalhar com que a criança gosta que é o brincar. Sendo assim, o ensino deixa de ser posto de uma maneira monótona e utilizando esse recurso nas salas de AEE espera-se que o mesmo dê resultados satisfatórios para o desenvolvimento educacional do aluno.

Em meio ao que foi exposto é relevante destacar que o objetivo geral desse estudo é apresentar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos com a Libras como L1 e Língua Portuguesa L2 através de um matérias didáticos com recursos visuais e lúdico pois sabemos que agora é um momento de transição, de diversas adaptações de estratégias que podemos facilitar a construção significativa destes alunos.

#### **A Importância dos materiais didáticos em Libras para alunos surdos**

A utilização do material didático em Libras no AEE é de suma importância para o desenvolvimento dos alunos surdos, pois em contato com estes recursos os surdos poderão se aprimorar fixando novas potencialidades, liberando um processo realmente educativo que muitas vezes não conseguimos alcançar devido o tradicional repasse de conteúdos e teorias sem recursos visuais para nossos alunos, ressaltando que estamos construindo um novo paradigma para a educação dos surdos – educação inclusiva.

De acordo com essas afirmações, diz-se que o papel da escola é utilizar de estratégias globais adequadas que atendam as diversidades dos alunos. Então, não se deve esperar que os alunos surdos se “adapte” a escola e sim que a escola se adeque a recebê-los.

Para SASSAKI (1997, p.39) a inclusão é:

um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Portanto, para que aconteça de fato a inclusão, deverão contar com a participação de todos da sociedade, pois inclusão é um fato bastante discutido e que realmente está acontecendo em



toda parte mais especificamente na sala de aula através do método de ensino utilizado pelo professor.

Contudo acreditamos que através do uso de material didático em Libras os alunos surdos aprenderão a Libras com mais facilidade, pois com recursos visuais a aula fica mais gostosa e prazerosa de aprender. Observando uma aula sem recurso algum e outra com recursos, pude estar comprovando esta diferença no aprendizado dos alunos surdos do AEE, pois uma aula de Libras sem usar nenhum jogo ou metodologia diferenciada acaba limitando o desenvolvimento dos surdos. Um dos intuitos para se trabalhar o uso de materiais didáticos lúdicos no ensino de Libras é favorecer situações educacionais que permitam que os mesmos sejam fundamentais, para que o educando assimile sua realidade intelectual, impedindo que estas permaneçam exteriores à sua própria inteligência.

A sua utilização devem contemplar os aspectos culturais, questões específicas da organização da Libras e da língua portuguesa L2 precisam ser considerados ao se propor atividades na educação de surdos sempre tendo por base esses pressupostos, Quadros (2009, p.22) diz que é preciso ter em mente alguns objetivos quando da proposição de atividades para serem realizadas com indivíduos surdos, a saber: 1. oportunizar a internalização das culturas e identidades surdas por meio do domínio da Libras; 2. fomentar o desenvolvimento da estrutura gramatical da Libras; 3. desvendar a textualidade nas produções escritas em Português.

Com as proposições apresentadas, segundo Quadros (2009, p.23), instigam novos olhares diante das redes que se formam entre os diferentes campos de investigação. Pensar em diferentes formas de ensinar e aprender considerando diferentes formas de pensar, de expressar e de ver o outro. Essa nova visão nos ajuda inaugurar um olhar sobre a pedagogia e redimensiona a atividade do professor, mediada pelo lúdico.

### **DESENVOLVIMENTO: Contextualizando a construção de material didático**

O estudo partiu se da nossa vivência como professora do AEE para alunos surdos assumidos pela Secretaria Regional de Ensino de Patos de Minas (28ª SRE - Patos de Minas) ofertado pelo governo de Minas residida provisoriamente em uma só escola da rede estadual que se tornou a sede do AEE específica para alunos surdos matriculados em diversas escolas estaduais a ser frequentado em horário contraturno.

O AEE era utilizada como um espaço para atender os alunos surdos matriculados em diferentes níveis – educação básica ao ensino médio – da região de Patos de Minas e seus



distritos que tem por objetivo oferecer e assegurar aos alunos surdos o aprendizado através do ensino de Libras L1 e Língua Portuguesa L2.

Diante da carência e falta de recursos que os professores se depararam com a falta de materiais didáticos no AEE partiu se da necessidade de elaborar e criar recursos que diversifique o ensino oferecendo um aprendizado que os surdos necessitam tanto na Libras como primeira língua e na Língua Portuguesa como segunda língua.

Mediante a necessidade citada anteriormente partiram se para a confecção de materiais didáticos com recursos visuais que atendam as particularidades dos alunos surdos matriculados no AEE. A confecção foi elaborado no decorrer do ano letivo, cerca de um ano, neste período foi produzido vários materiais entre eles: vídeos, jogos, atividades lúdicas, exercícios e outros em Libras e Língua Portuguesa como L2 que foram disponibilizados e adotados por todos os professores do AEE que atuam com os alunos surdos que o adotou como uma metodologia de referência para o ensino de alunos surdos visando o favorecimento de seu ensino aprendizagem tanto na Libras L1 quando na Língua Portuguesa L2 para os alunos da educação básica das séries iniciais compostos por diferentes níveis de domínio e conhecimento acerca da Libras e da escrita portuguesa.

### ➤ Ensino de Libras



Ao confeccionar o material didático para o ensino de Libras procuramos expandir o acesso da Libras pelos alunos surdos dentro da sala de aula a fim de possibilitar o uso da Libras



em todos os momentos das aulas incluindo o uso da Libras no mural da sala de aula, nas atividades e nos jogos lúdicos.

Entre os recursos didáticos elaborados para o ensino de Libras foram trabalhados com várias atividades com os seguintes conteúdos:

a) Alfabeto Manual: no mural de trem onde os alunos podem aprender a ler e identificar os, como também aprender a organizar a ordem do alfabeto; no bingo e na tapete de letras foi oferecido aos alunos a identificação do alfabeto manual como também possibilitar os a saber relacionar os com o alfabeto; no quebra-cabeça além de trabalhar com a coordenação motora e cognitiva também trabalha com a identificação das letras com o alfabeto manual e dos seus pares.

b) Números: nos Dados e nos Boliches oferece auxílio aos alunos surdos a identificar os seus números como também aprender a contar e para os alunos maiores os mesmos jogos podem ser utilizados como uma atividade lúdica a trabalhar com a tabuada; e no relógio para trabalhar e ensinar as horas em Libras e em números.

c) Clima: Esta atividade explora vários contextos que envolve desde o período de tempo onde se aprende a identificar e a comparar o tempo da manhã, da tarde e da noite como também com o tempo frio, fresco e quente influenciada pelo sol, pelo tempo nublado ou pela chuva; contextualizando os com os tipos de cumprimentos; são utilizados neste conteúdo para trabalhar com os tipos de vestuários para dar cada um dos alunos a selecionar tipos de roupas adequadas no determinado tempo que se encontra, e na situação acrescentados com as coisas que os compõem tais como o uso de guarda sol, do carrinho de picolé e até mesmo do guarda chuva e outros possibilitando diálogo instigando os alunos a refletir para poder distinguir o tempo com o mundo.

d) Cores: no jogo de dados para explorar com a identificação, com a comparação e com a relação de cores e seus sinais como também detectar o seu par; atividade na caixa de cores promove o raciocínio do aluno com o mundo das cores através dos recortes de figuras de diversos temáticos e o aluno vai poder identificar quais são as suas cores que corresponde com o quadrado de cores promovendo os a se ligar com o mundo que contam mais de uma cor.

e) Profissão: no dominó que procura oferecer informação sobre a profissão e suas atribuições como também apresentar seus sinais; esta atividade também trabalha com os materiais que são utilizados em cada profissão possibilitando os a ampliar os conhecimentos dos vocabulários em Libras.



f) Minha cidade: foram desenvolvidas várias atividades que aborda a localização, o espaço, a direção e outros; pode ser trabalhado também com os tipos de estabelecimentos residentes tais como a farmácia, a padaria, as lojas, a escola, a igreja e outros presentes na qual poderá junto ser ensinado os seus sinais.

### ➤ Ensino de Língua Portuguesa como L2



Na confecção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa L2 foi levado em conta que a linguagem visual deveria expressar os objetivos dos jogos, assim como despertar o interesse do aluno surdo para este material; que é de unificar todos os componentes do jogo; adequar-se a alguns requisitos do aluno surdo; oferecer uma apreensão objetiva do conceito através da leitura e escrita elaborada em forma de jogos lúdicos sendo sempre auxiliados com a Libras.

Entre os recursos didáticos elaborados para o ensino de Língua Portuguesa L2 foram trabalhados com os conteúdos:

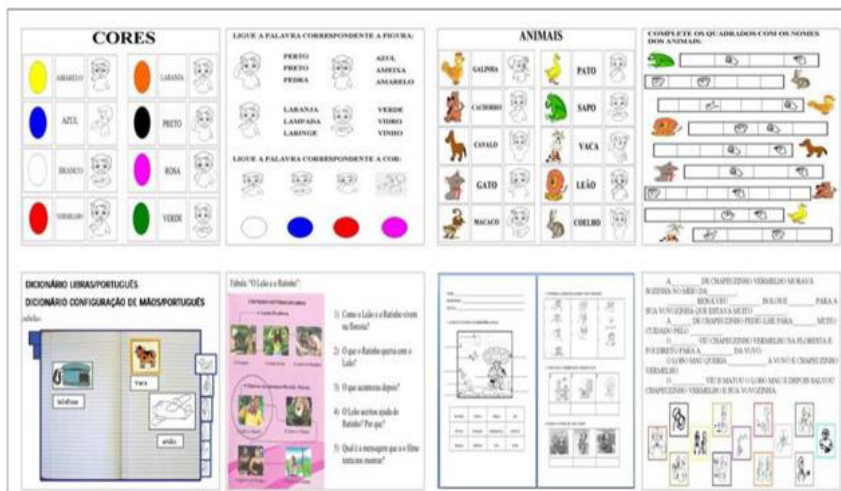
- Brinquedos, Animais e Vestuários: nas tabelas com 3 colunas sempre contendo a sua sequência - imagem, os sinais e a palavra; os alunos poderão além de identificar os sinais na figura e posterior o relacionar com a palavra que corresponde a imagem e os seus sinais.
- Antônimos: foi elaborado um quebra-cabeça de 2 peças como uma atividade lúdica para se trabalhar com as palavras de antônimos na qual cada parte consta de um lado os sinais da Libras e de outro a palavra na qual deve montar os em pares.



- c) Frutas e Famílias: foi confeccionado as atividades de bingo para explorar os vocabulários de frutas e famílias onde retira no saco os sinais em Libras e os alunos surdos devem identificar qual é a palavra que corresponde na cartela escrita em português e vice versa.
- d) Sentimentos: oferece aos alunos o exercício de raciocínio, onde são distribuídos aos alunos surdos as cartelas com uma frase em português onde os mesmos devem identificar quais são as outras cartelas com carinhas de sentimentos que corresponde com as cartelas de frases que foram distribuídas. Esta atividade além de exercitar os a aprender as palavras também trabalha com a leitura e interpretação.
- e) Verbos: atividade com caixa de fósforos utilizado para trabalhar com os verbos onde os alunos surdos deve encontrar a combinação do encaixe de verbos colada em Libras com o fundo que está colado com palavras em português. Esta mesma atividade pode ser colocado as tiras de folhas com as frases de qualquer contexto dependendo das atividades que estejam trabalhando de forma aleatória espalhado no fundo de cada caixa e os alunos devem reorganizar as tiras de frases com os seus respectivos encaixes podendo desta forma trabalhar com a identificação e relação da Libras com as suas palavras também com a leitura e interpretação.
- f) Casa e Pirâmide Alimentar: atividades com tabelas onde trabalha com os alunos surdos a saber dividir os em grupos como o da casa que são separados por cômodos e pirâmide por tipos de alimentos. Esta mesma atividade promove a fazer o agrupamento de sinais e palavras em um mesmo espaço promovendo os a saber identificar, analisar, organizar e agrupar posterior elaborar uma ficha de cada grupo em português para registro.
- i) Ordem das frases: com o domínio e aprimoramento de novos vocabulários segue na necessidade de trabalhar com a ordem das frases oferecendo aos alunos surdos a saber separar os por classes tais como o sujeito, o verbo e o objeto, além deste a atividade possibilita que os alunos surdos possa distinguir as classes e organizar as suas estruturas frasais seguindo a seguinte ordem: primeiro organizar a tabela com as imagens em seguida os descrever em português por fim os descrever para a estrutura das frases completas com as suas concordâncias verbais.



## ➤ Atividades de ensino de Libras e Português L2



Na confecção de material didático para a atividade de ensino de Libras e Português L2 simultaneamente atentamos para uma linguagem mais objetiva e simplificada que possibilite os alunos surdos de realiza lá com autonomia e independência sem necessidade de recorrer aos professores do AEE. Para isso, foram explorados vários recursos visuais em uma mesma atividade, a imagem e os sinais em Libras, que promova o desempenho e apropriação aos surdos, ao mesmo tempo possibilita melhor aos professores em analisar e verificar as suas dificuldades.

Entre os recursos didáticos elaborados para o ensino de Libras e Português L2 forma trabalhados com os conteúdos:

a) Exercícios: onde utilizou se em duas línguas, Libras e Português L2, simultaneamente com o objetivo de dar maior autonomia e independência aos alunos surdos em realizar as atividades como também propiciar os a fazer o que se pede as questões, principalmente dar a liberdade aos alunos surdos de raciocinar, identificar e buscar suas respostas de forma espontânea e natural seja ele na Libras quando na Língua Portuguesa.

b) Dicionário: este material propiciar aos alunos surdos a eventual necessidade de consultar as determinadas palavras ou os sinais para relembrar como se escreve ou se sinaliza. O dicionário é estruturado com 3 em 1 – apresentado com a imagem, o sinal em Libras e a palavra em Português. O mesmo material apresenta também os exemplos de frases que contextualiza com o que relaciona a imagem/Libras/ Português mostrado no dicionário.





c) Contação de histórias: disponibilizada em vídeo – CD/DVD com histórias, contos e fábulas em Libras com legenda em português o que possibilita os alunos surdos desenvolverem a leitura tendo como sua base a Libras. Esta atividade de contação de histórias pode ser promovida com uma narrativa coletiva onde um grupo de alunos surdos narram a história em Libras e outro grupo descreve em português e depois repassada em Libras para outro grupo verificar se necessita de algumas complementações e vice versa.

d) Interpretação de textos: utiliza se o CD/DVD de contos, histórias e fabulas em Libras para os alunos assistirem e realizar uma roda de debate sobre o vídeo que viram em seguida realizar as atividades de interpretação de textos com as questões e respostas a ser realizadas em português baseando se nos vídeos de textos realizados em Libras.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com a elaboração de materiais didáticos e posteriores utilizados e aplicados no AEE com os alunos surdos verificaram se que houve um avanço na qualidade e aprimoramento dos alunos surdos no conhecimento da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua.

Estes indícios vem de encontro com a constatação feito por vários estudos que enfatiza a importância do uso da Libras no desenvolvimento dos alunos surdos tanto na Libras quando no português escrito pois contribuem o enriquecimento dos alunos aos conhecimentos trabalhados pelos professores, portanto, quando se trabalha com um aluno surdo é indispensável que o professor domine a Libras pois com o efetivação de um diálogo entre professor e aluno, o professor poderá conseguir ensinar os alunos surdos transmitindo todos os conteúdos.

Para que o processo de ensino-aprendizado que desenvolva os surdos é a realização de uma metodologia a ser apropriada pelos professoras com os recursos visuais utilizadas por imagens na qual o aluno surdo aprende primeiramente o sinal em Libras e posteriormente ele aprende a grafia e a leitura no português interligando uma na outra simultaneamente tornando assim um aprendizado mais natural e dinâmico. Pode se afirmar que no fim do trabalho de construção de material didático em Libras foi possível verificar que o uso do material confeccionado por duas professoras para o AEE possibilitou aos seus professores na promoção de melhorias e qualidades de ensino aos alunos surdos dando a eles a expansão do acesso ao conhecimento e informação. Ressalta se que o desenvolvimento da percepção visual não pode ser desprezado no processo de emancipação do surdo. Ele é, antes de tudo, um ser visual, tudo o que aprende é a partir do



que vê. O permanente aprimoramento de sua acuidade visual se constitui, portanto, como fator facilitador de todas as ações de aprendizado e diálogo com esse aluno. Hoje, a comunicação utiliza muito mais as imagens e o surdo é fisicamente apto a explorar esse contexto. Precisamos, contudo, ajudá-lo a amplificar a sua análise dessas imagens, a decodificá-las, a fim de que ele possa enriquecer sua seleção e escolhas dos “textos” que vai ler, ampliando seu vocabulário e instrumentalizando-o a pensar e agir com maior autonomia.

## REFERÊNCIAS

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

QUADROS, R. M. de. & STUMPF, M. R. Estudos Surdos IV. In: QUADROS, R. M. de. Aquisição das Línguas de Sinais. Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2009.

Bersch e Machado. Tecnologia Assistiva. In: Schimer, C, et. al. Atendimento Educacional Especializado. SEESP/Mec. 2006.

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes)>. Acesso em 03 abril de 2016.

SKLIAR, Carlos. (org.). A surdez, um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo Um a Sociedade Para Todos. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. 2008. Disponível em: [brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar\\_vygotsky.pdf](http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar_vygotsky.pdf) acessado em março de 2016.



## **POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL E DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS À REALIDADE ESCOLAR**

Rochele Karine Marques Garibaldi  
Escola de Educação Básica (Eseba/UFU)  
rochelegaribaldi@gmail.com

Lázara Cristina da Silva  
Faculdade de Educação/Universidade Federal de Uberlândia  
[lazara@ufu.br](mailto:lazara@ufu.br)

### **Resumo**

As discussões e pesquisas sobre as políticas educacionais de inclusão e educação especial têm possibilitado importantes implicações no campo das políticas públicas brasileiras. Provenientes de demandas sociais, tais políticas são organizadas com a finalidade do direito de todos à educação, e trazem relevantes contribuições para o processo escolar, mas ao mesmo tempo são carregadas de desafios. Visando colaborar com os estudos no campo da política educacional, o presente trabalho realiza apontamentos sobre as políticas educacionais de inclusão que estão presentes nos documentos legais, a partir da Constituição Federal de 1988, buscando refletir sobre os direcionamentos e os desafios que tais políticas revelam para a realidade escolar quanto ao processo de inclusão das pessoas que são público da educação especial. Fez-se necessário uma contextualização das políticas públicas com a educação inclusiva, a fim de promover uma reflexão sobre o significado e a função da inclusão educacional, educação especial e formação docente na perspectiva inclusiva.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas, Inclusão Educacional, Educação Escolar.

### **Introdução**

A perspectiva da educação inclusiva prevê o acesso e a permanência de todos na escola, inclusive dos alunos que são público da Educação Especial, e isso é um desafio para o sistema educacional brasileiro. De fato, a inclusão é um processo que contribuiu para a construção de um novo tipo de sociedade e os documentos legais trouxeram avanços e ao mesmo tempo problematizações em relação à realidade escolar na perspectiva inclusiva, hoje tão presentes nas discussões educacionais.

É possível perceber que existem contradições no que as políticas educacionais de educação inclusiva expressam, ou seja, entre o que está registrado nos documentos oficiais quanto à educação inclusiva e o que realmente está acontecendo na instituição escolar. Dessa forma, compreender quais são as políticas públicas de educação inclusiva



em documentos legais é fundamental para identificar as contribuições e os desafios presentes no sistema educativo.

Para tanto, propomos através do presente trabalho, o exercício da reflexão que busca situar importantes direcionamentos das políticas educacionais a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, voltadas a assegurar o direito à educação para todos, com destaque àqueles que são considerados público da educação especial.

A escolha desse período se deve ao fato de que muitos documentos considerados precursores do Brasil quanto à educação inclusiva foram concebidos nessa época, quando passamos a falar em inclusão para referirmo-nos à escolarização de alunos com deficiências nas escolas regulares. Busca-se ainda destacar os desafios que tais políticas revelam aos papéis dos envolvidos nesse processo, principalmente à escola.

### **Políticas públicas de educação inclusiva: propostas e contribuições**

De acordo com os pressupostos da inclusão educacional, essa proposta compreende o direito de todas as pessoas à educação, independente de sua classe, cor ou gênero ou ainda de suas diferenças físicas, sensoriais, e intelectuais. Essa perspectiva pressupõe o reconhecimento das diferenças como enriquecimento educativo e social, e não se trata apenas do acesso a salas e escolas regulares, mas sim da permanência de todos com qualidade, a partir da articulação de ações que visam a acessibilidade, a interação participativa, o projeto político-pedagógico, a criação de redes e de parcerias, a formação de professores e o atendimento educacional especializado.

Até o início dos anos 90, existiam dois tipos de serviços oferecidos pelo sistema educacional brasileiro: a escola regular e a escola especial. Nessa fase, ou o aluno frequentava uma, ou a outra. Porém, a partir da última década, como Alonso (2013) nos leva a refletir, que o nosso sistema escolar modificou-se com a proposta inclusiva e um único tipo de escola foi adotado: a regular, que acolhe todos os alunos, apresenta meios e recursos adequados e oferece apoio àqueles que encontram barreiras para a aprendizagem.

Nesse contexto, temos que foi a partir da Constituição Federal de 1988, que a legislação brasileira passa a garantir indistintamente a todos o direito à educação, em qualquer nível de ensino. E assim, com a promulgação dessa lei, se inicia uma nova



perspectiva sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, a serem matriculadas preferencialmente na rede regular de ensino. Isso se relaciona ao fato de que essa Constituição, em seu artigo 208, inciso III, trata da obrigatoriedade do direito universal à educação, bem como do direito e da permanência ao ensino obrigatório e gratuito, além da oferta do atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência a ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino.

É importante ressaltar que a formulação das políticas públicas brasileiras que buscam oferecer condições adequadas de ensino aos alunos considerados público da educação especial, teve influência das aspirações elencadas nos documentos internacionais, principalmente da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e da Declaração de Salamanca (1994), que foram extremamente significativos, pois esses documentos, conforme nos apresenta Matiskei (2004, p. 192),

garantiram o imprescindível espaço para uma ampla discussão sobre a necessidade de os governos contemplarem propostas que reconhecessem a diversidade dos alunos e os meios e modos para garanti-las, o que resultou em um compromisso da maioria deles para trabalhar pela inclusão educacional.

As conferências internacionais realizadas na década de 90, dando destaque à Conferência de Jontiem na Tailândia (1990), evidenciavam novos olhares e permitiram novas discussões a respeito dos rumos das políticas públicas em educação. Conforme Matiskei apud Torres 2001 (p. 191), “a Educação para Todos, concebida em Jomtien - Tailândia, serviu de marco para o delineamento e a execução de políticas educativas no mundo inteiro, e consolidou-se como um conceito presente nas agendas dos diferentes governos para a garantia de acesso e permanência na Educação Básica, por meio da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos oriundos de diferentes grupos e culturas.

Já a Declaração de Salamanca (1994, s/p.), embasa tanto as diretrizes educacionais inclusivas previstas na referida LDB quanto os demais documentos legais promulgados até hoje, considerando que prevê como princípio fundamental da escola inclusiva “que todas as crianças devem aprender juntas, *sempre que possível*, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter”.



No Brasil, surge como uma das propostas de educação para todos seguidoras dessas promulgações internacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), e a partir dessa lei se desencadearam outros documentos que passaram a ser divulgados pelo Governo Federal no intuito de normatizar as Políticas Públicas de Educação Inclusiva no Brasil. Algumas das estratégias do governo federal para atender a inclusão, foram reservar na LDB a redação de um capítulo(V) à Educação Especial, e posteriormente criar uma secretaria de Educação Especial a nível nacional – SEESP, para assim apresentar as ações políticas governamentais mais gerais.

De acordo com a LDB 9394/96, a proposta da inclusão educacional é referendada a partir da Educação Infantil, considerada a primeira etapa da educação básica tendo por finalidade “o desenvolvimento integral de todas as crianças, do nascimento aos seis anos, inclusive as com necessidades educacionais especiais, promovendo seus aspectos físico, psicológico, social, intelectual e cultural.” (BRASIL, LDB, Art.58).

A fim de contemplar os objetivos e propostas vigentes nesse período, foram sancionados também decretos, portarias e vários programas em nível nacional, estadual e municipal para o atendimento da demanda do público das pessoas que são público da educação especial, dos quais podemos destacar a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001, pela qual o Conselho Nacional de Educação instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Por esse documento percebemos uma incorporação da educação inclusiva à educação especial, enfatizando a educação básica.

Em 2008, o MEC publicou o documento - Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva - que apresenta as diretrizes atuais da educação especial em nosso país e dessa forma altera a concepção dessa modalidade, que deixa de ser substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, para se tornar complementar à formação dos dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, com os objetivos de promover o acesso, a participação e a aprendizagem de todos e assim orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, buscando garantir (BRASIL, 2008, P.10):



- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Logo após, foi elaborado o protocolo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2008 e um ano depois a Resolução CNE/CEB nº 4, instituindo as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Esta institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, e a matrícula do aluno com deficiência em escolas especiais e/ou centros de atendimento especializado fica condicionada à matrícula desse aluno na escola regular.

Sob esse aspecto, Menezes (2014, p.2) nos traz contribuições quando diz:

Pode-se perceber, desse modo, o movimento da inclusão como possibilidade (e escolha) ceder lugar ao movimento da inclusão como obrigação (e dever). Partimos de práticas que atendiam alunos com e sem deficiências em espaços diferenciados, cujos profissionais também possuíam formação e habilitação distintas, e passamos à possibilidade de unificação desses espaços e à formação generalista dos professores (para que fossem capazes de atuar com todo e qualquer aluno) como fatores facultativos.

Além desses documentos que norteiam a Educação Especial, destacamos também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação para os anos 2011-2020, este considerado a regulamentação mais recente sobre a organização do sistema educacional brasileiro, a qual além de tratar de metas e propostas inclusivas, estabelece uma nova função da Educação Especial,



como modalidade de ensino que perpassa todos os segmentos da escolarização (da Educação Infantil ao ensino superior); realiza o atendimento educacional especializado (AEE); disponibiliza os serviços e recursos próprios do AEE e orienta os alunos e seus professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

Pelas produções políticas e legais apresentadas visualizamos a sua importância para a constituição da inclusão educacional enquanto um direito a todos. Conforme Dutra dos Santos (2014, p.4),

A educação inclusiva como direito humano fundamental à construção de novos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial, impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes, no ensino regular.

Mas considerando as origens, as escolas brasileiras não se constituíram um espaço para todos e ainda hoje se caracterizam por serem um sistema preocupado com a homogeneização e estabilização, muito diferente do que está presente nos discursos das Políticas Públicas Educacionais. As constantes discussões que apontam para as mudanças no âmbito escolar revelam a necessidade de avaliar os documentos já produzidos, analisando seus objetivos, propostas de intervenções, progressos e inadequações da educação inclusiva à realidade escolar existente. Mello (2010, p.17) apresenta que:

Em essência, a implementação de políticas públicas é pontuada por um conjunto de leis e documentos oficiais que visa a especificar as ações inclusivas. As práticas, entretanto, confrontam tanto com os conflitos e tensões originados pelas condições sociais gerais quanto com as propriedades dos sistemas educacionais. [...] É imprescindível, portanto, observar quais aspectos da inclusão podem se restringir ao universo do ambiente escolar e quais ultrapassam essa fronteira.

Sendo assim, também podemos dizer que os documentos apresentados em nossas reflexões sinalizam alterações importantes das políticas educacionais voltadas para a Educação Especial, principalmente no que se refere ao direcionamento dessas políticas para a inclusão. Mas conforme nos traz Mendes (2001 p. 17, apud. Prieto, 2002, p. 05)

[...] ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados





nos direitos dos alunos com necessidades educacionais especiais, surgem as controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre as formas de efetivá-las. A imposição de políticas que não refletem a realidade social e econômica dos países que as recebem, comprometem o próprio conceito da inclusão, tornando-a uma ação menos efetiva e mais estática.

Dessa forma, assim como pontuamos a educação inclusiva enquanto um direito, enfatizamos que a proposta da inclusão educacional é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo, já que incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais, no sentido de espelhar as diferenças na sala de aula, não escondê-las. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para atender as diferentes necessidades. (MENDES, 2012).

### **Educação Inclusiva: os desafios**

Todas as ações do âmbito governamental, que anteriormente mencionamos, nos apresentam o apoio e incentivo das Políticas Públicas ao conceito de inclusão como forma de reconhecimento do sujeito enquanto ser social e de direitos, mas observando as nossas escolas, questionamos: tais pressupostos políticos estão próximos da realidade escolar em relação à educação inclusiva? Para Ball e Mainardes (2011, p. 13),

As políticas envolvem confusão, necessidades (legais e institucionais), crenças e valores discordantes, incoerentes e contraditórios, pragmatismo, empréstimos, criatividade e experimentações, relações de poder assimétricas (de vários tipos), sedimentação, lacunas e espaços, dissenso e constrangimentos materiais e contextuais. [...] As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequada (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais

O discurso de que a inclusão escolar está assegurada por inúmeros instrumentos legais, mas ainda não se efetivam ações políticas capazes de sustentá-la, revelam a necessidade de subsídios que realmente ofereçam condições adequadas de ensino aos alunos que são público na educação especial. E nesses desencontros, se encontram



também as discussões sobre o papel do Estado, que embora apresente um discurso democrático e coletivo, tem tomado decisões antagônicas, reguladoras e exigentes em relação às escolas brasileiras. Ball e Manairdes (2011) contribuem também a respeito, ao dizerem:

O Estado é um dos principais lugares da política e um dos principais atores políticos. Em seu sentido mais simples, a política é uma declaração de algum tipo – ou ao menos uma decisão sobre como fazer coisas no sentido de “ter” uma política -, mas que pode ser puramente simbólica, ou seja, mostrar que há uma política ou que uma política foi formulada. (BALL E MANAIRDES, 2011, p.14)

Sobre a relação da elaboração das políticas enquanto instrumentos de produção utilizados pelo Estado, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.7), acrescentam:

O conceito de política encadeou-se, assim, ao do poder do Estado – ou sociedade política – em atuar, proibir, ordenar, planejar, legislar, intervir, com efeitos vinculadores a um grupo social definido e ao exercício do domínio exclusivo sobre um território e da defesa de suas fronteiras.

Coerente com a garantia da educação inclusiva como direito humano fundamental ao acesso e participação de todos os alunos em suas diferentes necessidades, Dutra dos Santos (2014, p.4) afirma que os Estados Partes deverão assegurar que:

- a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;
- b. As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c. Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e
- e. Efetivas medidas individualizadas de apoio sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, compatível com a meta de inclusão plena.

Surgem também discussões sobre a importância da formação direcionada para atuar com alunos com deficiência. Estamos diante de uma proposta de trabalho que não



se encaixa em uma especialização, extensão ou atualização de conhecimentos pedagógicos. (MANTOAN, 2006, p. 54-55). Sacristán (1995) também contribui a respeito, enfatizando que:

A mudança em educação não depende diretamente do conhecimento, porque a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de um conhecimento científico, como se se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. (SACRISTÁN, 1995, p.76)

A responsabilidade pelos serviços de formação em educação especial e continuada, também é dos órgãos públicos (sejam eles municipais, estaduais e/ou federais). Mas Carneiro (2012, p.87) pontua que “embora sejam ações importantes e necessárias, por si só não modificam práticas. Há que se permitir que a convivência estabeleça relações de percepção capazes de levar às mudanças conceituais necessárias”. Dutra dos Santos (2014, p. 4) nos diz a respeito,

[..] além de garantir plenas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, na educação básica, os Estados Partes deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação superior e profissional tecnológica, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas.

É nítida e urgente a necessidade de investimentos nas mudanças físicas das escolas, aquisição de materiais, contratação de professores especializados e formação dos professores em serviço necessitam acontecer em caráter de urgência. Não há como negarmos que são necessárias mudanças no campo da formação docente para a educação inclusiva.

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



Contudo, temos visto como as formulações das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva existentes estão distantes da realidade escolar. Estudiosos como Moreira e Lara (2012) tem analisado as políticas públicas e constatado que esses documentos “se fundamentam em concepções centradas no Estado e oferecem pouca ajuda na compreensão do que acontece nas escolas”.

É preciso refletir que quando falamos em inclusão escolar não estamos nos referindo apenas a “presença” ou “socialização” dos alunos que são público da Educação Especial com as demais; e que conceber os pressupostos inclusivos às práticas existentes hoje na educação, tem se mostrado um desafio para vários segmentos: a família, a escola, educadores, serviços de saúde, etc.

Concebida enquanto uma instituição que busca a produção do saber e que contribui à formação do sujeito enquanto um ser social dotado de capacidades, a escola tem muitos desafios pela frente para se tornar uma escola inclusiva, uma escola pelas diferenças. Para Boneti (2000, p 221),

[...] sempre lembrada como uma instituição encarregada da promoção da inclusão ou da diminuição da exclusão social, a escola busca em seu processo de ensino e de aprendizagem homogeneizar os sujeitos sociais, sendo que as políticas educacionais implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo todos os gestores educacionais.

Nos dizeres desse autor, é a busca pela homogeneização que dificulta o papel da escola enquanto um agente de formação social, pois fica a mercê de ideais capitalistas e imediatistas. E é nesse aspecto que se encontra um dos maiores desafios da escola, que precisa materializar as políticas e programas governamentais a qualquer custo.

Além disso, existem barreiras nas instituições escolares que dificultam o desenvolvimento integral dos alunos, como por exemplo, a organização do espaço físico; os recursos administrativos, pessoais e pedagógicos; a necessidade de apoio de profissionais de saúde; o processo de formação dos profissionais envolvidos na escolarização dos alunos; a adequação com qualidade à própria rotina da sala de aula; as práticas pedagógicas existentes. Guiadas pelos pressupostos da escola pelas diferenças, Ropoli et al. (2010, p.9) destacam:



Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão.

Nesse contexto, a escola brasileira esbarra em suas próprias barreiras arquitetônicas, físicas, pedagógicas e de comunicação para que seus alunos tenham o acesso e permanência com real qualidade. São inúmeras as inquietações e os desafios através da intenção da proposta em conceber a escola como uma escola das diferenças, uma escola na perspectiva inclusiva. Barreta e Canan (2012, p.3) ressaltam:

[...] não é suficiente a constituição de uma política pública educacional bem definida, com conteúdo bem construído, formulado; o importante e imprescindível é trabalhar para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Ressalta-se dessa forma, a importância de que pensar em mudança de paradigma e na transformação da escola em inclusiva, que busca reconhecer o indivíduo em suas potencialidades desde a educação infantil. Nesse sentido, nos apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. (BRASIL, 2008, p.10)

Alonso (2013, p.1) aborda sobre a importância do projeto político pedagógico à organização da escola enquanto parte da sociedade democrática. Para ela, o “projeto pedagógico que norteará sua ação, explicitará sua política educacional, seu compromisso com a formação dos alunos, assim como, com ações que favoreçam a inclusão social”.

Como exemplos de estratégias a serem organizadas através do projeto político e pedagógico, podem-se elaborar propostas e realizar ações com vistas às mudanças na



organização e oferta da educação especial; promover condições de acessibilidade arquitetônica, pessoal e pedagógica; estruturar programas de formação inicial e continuada dos professores na perspectiva da inclusão educacional; promover uma educação de abordagem bilíngue; contribuir com a formulação e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, Alonso (2013, p.1) ainda colabora afirmando que:

é o projeto pedagógico que orienta as atividades escolares revelando a concepção da escola e as intenções da equipe de educadores. Com base no projeto pedagógico a escola organiza seu trabalho; garante apoio administrativo, técnico e científico às necessidades da Educação inclusiva; planeja suas ações; possibilita a existência de propostas curriculares diversificadas e abertas; flexibiliza seu funcionamento; atende à diversidade do alunado; estabelece redes de apoio, que proporcionam a ação de profissionais especializados, para favorecer o processo educacional.

Além da compreensão e incorporação desses serviços na escola regular são necessárias alternativas relativas à organização, ao planejamento e à avaliação do ensino. Para Santos (2014) é inevitável a reinvenção da escola, para que possa representar seu tempo presente, não mais como meio de conservação do *status quo*, mas, sobretudo, converter-se em espaço de emancipação social.

### **Considerações**

Pelos estudos realizados, visualiza-se que não adianta ao governo criar Políticas eximindo-se da responsabilidade e deixar para a escola a função de ser inclusiva a qualquer custo, independente de suas condições. Para tanto, é preciso pesquisar e atrelar novos conhecimentos à compreensão da nossa realidade para intervir no cotidiano educacional e assim contribuirmos com a efetivação dos pressupostos inclusivos na escola a partir de políticas públicas que realmente considerem a realidade nas instituições escolares, e que promovam ações em prol da real inclusão de todos os alunos.

As propostas elencadas nas políticas públicas desde 1988 nos levam a entender tanto a obrigatoriedade de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares, quanto da promoção de ações que contribuem com sua permanência na escola, quanto ainda à inserção de conhecimentos relativos às deficiências em todos os cursos de



licenciaturas do país, contribuindo na formação de forma geral dos docentes, e não somente daqueles que irão atuar na Educação Especial.

Sob essas considerações, é que refletimos sobre a importância de se investigar e propor contribuições sobre as diferentes vertentes do processo de inclusão dos alunos público da educação especial, buscando ampliar as habilidades em refletir, compreender, problematizar e sistematizar as políticas públicas de educação inclusiva em prol do apoio, dinamização e organização da escola de educação básica rumo ao acesso e permanência dos alunos que são público da Educação Especial.

## Referências

ALONSO, D. Os desafios da educação inclusiva: foco nas redes de apoio. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/palavra-especialista-desafios-educacao-inclusiva-foco-redes-apoio-734436.shtml>. Acesso em 26/06/2015.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARRETA, E.M.; CANAN, S.R. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva: avanços e recuos a partir dos documentos legais**. Disponível em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181>, Acesso em 08 ago. de 2014.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 10. ed. Brasília, DF: Senado, 1998.

\_\_\_\_\_. Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília. 23 dez. 1996. p. 27.833-27.841.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. , Secretaria de Educação Fundamental **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 2. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Estratégias e Orientações para a Educação de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEESP/SEF, 2001.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Revista Inclusão**. v.4, nº01, jan/jun 2008.

BONETI, L. W. Educação, exclusão e cidadania. 2 ed. Ijuí: Unijuí. 2000.

CARNEIRO, R. U. C. Educação inclusiva na educação infantil. Dossiê Temático: Infância e Escolarização. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, jan./jun. 2012. Disponível em <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis>, Acesso em 10 de agosto de 2014.

DUTRA DOS SANTOS, Martinha Clarete. Os desafios na construção de sistemas educacionais inclusivos. **Diversa: educação inclusiva na prática**, p.1-22, Jun/2014. Disponível em [www.diversa.org.br](http://www.diversa.org.br). Acesso em 15/07/2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MATISKEI, A. C. R. M **Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas**. Educar, Curitiba, n. 23, p. 185-202, 2004. Curitiba: Editora UFPR, 2004.

MELLO, Anahi Guedes. Políticas públicas de educação inclusiva: oferta de tecnologia assistiva para estudantes com deficiência. **Revista Habitus: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais - IFCS/UFRJ**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1 , p.68-92, jul. 2010. Semestral. Disponível em: < [www.habitus.ifcs.ufrj.br](http://www.habitus.ifcs.ufrj.br)>. Acesso em: 26 jul. 2014.

MENEZES, E. P. **Inclusão escolar: sobre a conquista de um direito humano ou sobre a partilha de um espaço físico?** Diversa educação inclusiva na prática. Artigo 014008. Mai/2014 Disponível em [www.diversa.org.br](http://www.diversa.org.br) Acesso em 18/06/2015

MOREIRA, J.A. da S.; LARA, A. M. de B. **Políticas Públicas para a Educação Infantil no Brasil (1990- 2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida... [et al.]. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Edilene Aparecida Ropoli, Maria Tereza Égler Mantoan, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos Santos, Rosângela Machado. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto Editora, 1995.





SHIROMA, E. O.; MORAES, M.C.M. de; EVANGELISTA, O.(Org.). **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

TORRES, R. M. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



## TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA REDE MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA

Profa.Esp. Marta Emidio Pereira Oliveira

Prefeitura Municipal de  
Uberlândia  
[martaemidio.emidio@gmail.com](mailto:martaemidio.emidio@gmail.com)

Profa. Ms. Márcia A. B. Pacheco

Prefeitura Municipal de  
Uberlândia  
[marciabuiatti@gmail.com](mailto:marciabuiatti@gmail.com)

### RESUMO

O artigo apresenta resultados de pesquisa acerca da matrícula dos alunos com deficiência no nível de ensino Educação Infantil da rede municipal de ensino de Uberlândia no período de 2012 a 2015, onde já estava implementada e instituída a Educação Especial nas escolas municipais por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e outros documentos internacionais sinalizando o Atendimento Educacional Especializado - AEE nas escolas comuns. Nesse enfoque as diretrizes e ações para atender essa clientela nas escolas municipais foram efetivadas desde a Constituição Federal de 1988, por meio do Atendimento Educacional Especializado-AEE em Salas de Recursos Multifuncionais - SRM realizados no contra turno da matrícula do aluno. A relevância da trajetória de experiências sobre educação inclusiva principalmente na Educação Infantil mostra que nos últimos anos os familiares e as instituições escolares, por meio de conhecimento das políticas públicas, têm facilitado o ingresso e um aumento significativo de matrícula neste contexto. Portanto, entre outras verificações, percebe que esse espaço viabiliza não somente o acesso, mas a estimulação precoce dos alunos com deficiência, garantindo a sua permanência bem como a qualidade de recursos humanos especializados para a implementação do AEE. Assim, a finalidade desse documento é avaliar as contribuições dessa política para o acesso dos alunos com deficiência na Educação Infantil, os benefícios e influência desse atendimento para primeira infância.



## INTRODUÇÃO

A igualdade de oportunidade para todos é um dos fundamentos que propõem a educação inclusiva, nessa perspectiva a mesma tem como embasamento a democratização do ensino, o respeito às diferenças e o acesso em todos os níveis e modalidades de ensino e do ponto de vista filosófico, o MEC esclarece:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que reconhece e valoriza a diversidade, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social. SEESP/MEC. Brasília 2004. p.08

Assim, o objetivo desse estudo foi verificar a trajetória dos alunos que são público alvo da Educação Especial<sup>1</sup> matriculados nas escolas de Educação Infantil na rede Municipal de Ensino de Uberlândia.

A pesquisa realizada no Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas – NADH núcleo da Secretaria Municipal de Educação-SME responsável pela Educação Especial da rede, fortalece a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pois revela aumento considerável de matrículas de alunos com deficiências e atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais-SRM no Atendimento Educacional Especializado - AEE. Assim, foi realizado um levantamento de todos os alunos público alvo da educação especial atendidos em toda a rede municipal, nas modalidades de ensino de sua responsabilidade, ou seja, na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. De acordo com o Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem da Declaração Mundial sobre Educação para Todos “há mais de quarenta anos, as nações do mundo

<sup>1</sup> Considera-se público-alvo do AEE:



I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

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

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação".

O que nos chama atenção para esse estudo é que a proposta da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está articulada nas escolas municipais desta cidade desde a década de 1990, quando o país enquanto signatário de uma política de inclusão, assinou acordos internacionais advindos da Educação para Todos por meio da Declaração de Jomtien na Tailândia em 1990 e a Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Desde então, o município de Uberlândia ao congregar com a política nacional de inclusão, atualmente atende nas SRM, alunos do AEE matriculados em 106 das 118 escolas municipais existentes no município (esclarecemos aqui que 12 escolas municipais ainda não possuem matrículas de alunos que são público da Educação Especial). Nessa trajetória percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação e o núcleo responsável em articular o AEE têm se empenhado no processo de ampliação e atendimento do aluno o mais próximo de sua casa. Essa preocupação é contemplada com a criação da Lei Municipal Rede pelo Direito de Ensinar e Aprender.

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Uberlândia oferece o AEE ao público alvo da Educação Especial, que conta com 1415 alunos matriculados em cinquenta e duas escolas do Ensino Fundamental e 295 alunos de cinquenta e quatro escolas da Educação Infantil, totalizando 1710 alunos. Essa ação congrega com a instituição das diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, conforme estabelece a Resolução:

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. BRASIL, CNB/CEB, nº04/2009



Para tanto, todas as Escolas de Ensino Fundamental da rede municipal possuem o AEE e atende a **921** alunos com Deficiência Intelectual – DI; 266 alunos com Deficiência Física - DF; 99 alunos com Deficiência Visual – DV da qual, 08 alunos possuem cegueira total e 91 alunos possuem baixa visão; 40 alunos com Surdez e 41 alunos com perda auditiva; 266 alunos com Deficiência Múltipla-DMÚ<sup>60</sup>; 187 alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista – TEA e 04 alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

Após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento aos alunos dessa modalidade de ensino no contexto histórico, passou ano a ano a ter um aumento considerável de matrículas no contexto da escola regular de ensino comum.

Por meio de pesquisa documental pela SME contatamos que, até 2006 na modalidade de Educação Infantil não havia matrículas de alunos público alvo da Educação Especial, em suas escolas, esse dado é um recorte, e é comprovado com os dados estatísticos de 2006 divulgado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em todo país que mostra:

Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico). No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento. BRASÍLIA/MEC p.13 2008

Os dados estatísticos em nível nacional, comprovam o recorte aqui no município, pois com a definição desse público em 2006 pela Política Nacional de Educação Especial, em Uberlândia houve o mapeamento das matrículas desses alunos nessa modalidade de ensino.

O início de matrículas de alunos em escolas de Educação Infantil na rede municipal começou timidamente em 2007, e de acordo com os dados nacionais não é diferente, a maioria dos

---

<sup>60</sup> O termo deficiência múltipla tem sido utilizado, com frequência, para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas.



alunos público alvo da Educação Especial estavam matriculados em Escolas Especiais ou fora do contexto educacional.

Os anos subsequentes tiveram crescimento gradativo com pouca relevância, tendo um salto significativo entre 2013 a 2015, as escolas de Educação Infantil, passaram a oferecer o AEE em 54 escolas para 37 alunos com Deficiência Intelectual – DI; para 170 alunos com

Deficiência Física; para 17 alunos com Baixa Visão - DV; para 15 alunos que possuem Surdez: perda auditiva; para 13 alunos que possuem Deficiência Múltipla – DMÚ; para 43 alunos que possuem Transtorno Global do Desenvolvimento/Transtorno do Espectro Autista – TEA; todos eles distribuídos de acordo com a idade ou seja: Berçário: 02, G I: 21, G II: 45, G III: 54, 1º Período: 61, 2º Período: 55, totalizando um quantitativo de 295 alunos.

A oferta do AEE para alunos da Educação Infantil está respaldada pelo Ministério da Educação – MEC, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, pela Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE e pela Secretaria de Educação Básica – SEB, ao emitirem e publicarem a Nota Técnica conjunta nº

02 de 04 de agosto de 2015, que trata das “orientações para organização e oferta do

Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil”. Assim, visando a inclusão da pessoa com deficiência desde a mais tenra idade numa instituição escolar, é afirmado neste documento que “o acesso, a permanência e a participação das crianças com deficiência de zero a três anos de idade na creche e dos quatro aos cinco anos na pré-escola são imprescindíveis para a consolidação do sistema educacional inclusivo”. (BRASIL, 2015)

Nesse sentido é importante salientar que pelo quantitativo de matrículas de alunos público da Educação Especial na educação infantil, as famílias reconhecem a importância da escolarização na primeira infância e acreditam que esse espaço pode proporcionar aos seus filhos possibilidades de inclusão de fato, sustentadas nas próximas etapas da escolarização. E ainda de acordo com as orientações para organização e oferta do AEE na Educação Infantil:

Desde a primeira etapa, essas crianças tem a oportunidade de compartilhar espaços comuns de interação, de brincadeiras, de fantasias, de trocas sociais e de comunicação, assegurando seu desenvolvimento integral e promovendo a ampliação de potencialidades e autonomia e, sobretudo, produzindo sentido ao que aprendem por meio de atividades próprias de crianças desta faixa etária. BRASIL, Nota técnica SECADI/MEC, nº 02/2015p.2

Podemos verificar por meio deste documento e de pesquisas na área, que o período vivenciado na Educação Infantil marca o desenvolvimento integral da criança, e a privação dessa etapa educacional provavelmente causaria a ela, dificuldades no Ensino Fundamental. Por isso, as práticas educacionais inclusivas naquele contexto, são desenvolvidas com sutileza



e as crianças público alvo da Educação Especial tem a possibilidade de se desenvolverem em todos os aspectos pedagógicos, de convivência, de socialização e de afetividade o que influencia de forma positiva no relacionamento com as outras crianças no que se refere o respeito e o preconceito, é o que nos afirma Política de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. BRASÍLIA/MEC p.16 2008

Consideramos ainda que nesse espaço, o processo de mudanças atitudinais diante de crianças com alguma deficiência por parte dos colegas e professores acontece de forma mais natural. E quando comparados com crianças com a mesma deficiência e que no período da primeira infância não tiveram a oportunidade de participar/ interagir no espaço da Educação Infantil ou que somente conviveram com crianças com deficiência, é notório o déficit quanto as fases de seu desenvolvimento. Portanto a base adquirida na Educação Infantil não é mais a concepção de cuidados, e sim a primeira fase da Educação Básica e início da inclusão está sinalizada na LDB:

A escola, educadores e a família devem entender que nesta idade as estimulações são importantes para um melhor desenvolvimento no ensino fundamental, a preocupação preventiva se deve ao número excessivo de crianças com dificuldades na aprendizagem, devido à falta de orientações necessárias na fase inicial de sua vida escolar. Organizar um currículo de acordo com a idade, que tenha os objetivos de desafiar este sujeito ao conhecimento de forma prazerosa e livre, proporciona significações para o aprendizado. LDB 9394/96

Dessa forma, avaliamos que a primeira infância na Educação Infantil é considerada uma fase importante para o pleno desenvolvimento de qualquer criança com ou sem deficiência, pois é um espaço onde acontece trocas simbólicas significativas que influenciarão sua constituição por toda vida e, portanto, todas as crianças devem ter a oportunidade de acesso a esse contexto, pois fora da escola a criança provavelmente não terá as mesmas chances de se relacionar com atividades de estimulação essencial ou precoce.



Para Sasaki (1997) a educação inclusiva é um modelo que amplia as possibilidades de participação de todas as crianças com ou sem deficiência no contexto escolar partindo da reestruturação do Projeto Político Pedagógico para que o mesmo atenda os direitos e respeite a diversidade de todos no ensino comum e tendo como razão principal o que sinaliza Morin (201, p.49-50) “diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano”.

Com essa visão, procuramos pensar sobre os cuidados e a concepção a respeito da Educação Infantil e sua influência importante nas fases do desenvolvimento da criança, independente se apresenta deficiência ou não. Nessa perspectiva é possível descrever que a Educação Infantil é uma modalidade básica que poderá romper com todos os paradigmas que compõem a política de educação inclusiva, pois a interação e a convivência com as crianças sem deficiência e com professores, contribuirão para as mudanças atitudinais de ambas as partes, as crianças sem deficiência certamente serão mais humanizadas e os professores terão atitudes empáticas, corroborando desta forma, os vínculos afetivos, que de acordo com Mendes (2010, p. 47-48), “os primeiros anos de vida de uma criança considerados cada vez mais importantes, são críticos para o desenvolvimento da inteligência, da personalidade, da linguagem, da socialização”.

Assim ao considerarmos o quantitativo de alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino de Uberlândia, na modalidade Educação Infantil, percebemos que desde que o município assinou o acordo pela Educação Inclusiva em 2006, o número de crianças público da Educação Especial se torna mais expressivo a cada ano.

Entendemos que o aumento dessa matrícula, seja parte do movimento mundial pela inclusão escolar referendada desde a Constituição Brasileira de 1988, a qual no Art. 205 declara que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse mesmo documento, é evidenciado que a criança com necessidade educacional especial deverá receber atendimento especializado complementar. Assim, a inclusão ganhou reforços com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando dedica um capítulo inteiro à Educação Especial, e com a Convenção de Guatemala em 2001, que proíbe qualquer tipo de diferenciação, de exclusão ou de restrição baseadas na deficiência da pessoa.

Ao considerarmos que o movimento de inclusão educacional traz benefícios a todos, reconhecemos também que ele lança novos desafios para as instituições educacionais, para os professores, para os pais e para a sociedade.

Com a intenção de cumprir com os compromissos firmados por meio de políticas públicas educacionais com o governo federal e por congregar com o movimento mundial em prol da inclusão social e mais especificamente com a inclusão educacional, o município de Uberlândia por meio da Secretaria de Educação, instituiu o Núcleo de Apoio às Diferenças





Humanas – NADH, o qual é o responsável pela Educação Especial ofertada nas Salas de Recursos Multifuncionais por meio do AEE. E é por meio do Censo

Escolar/MEC/INEP que o município informa ao MEC a matrícula complementar de alunos público alvo da Educação Especial matriculados em toda rede, assim, esses dados são informados pela Secretaria Municipal de Educação onde apresenta a demanda no Plano de Ações Articuladas - PAR e indica as escolas a serem contempladas por meio do Sistema de Gestão Tecnológica – SIGETEC para receberem a Sala de Recursos Multifuncionais segundo a Portaria SECADI/MEC, nº 25/2012 dispõem que:

a Diretoria de Políticas de Educação Especial enfatiza que a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visa apoiar a organização e oferta do atendimento educacional especializado, não devendo esses materiais serem realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade podem ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos. BRASIL 2012.

Portanto o município de Uberlândia congrega com a política nacional e conta atualmente com 86 SRM, desse quantitativo 34 são de Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs que receberam ou foram contempladas com os itens que compõem a sala. Além dessas ações o MEC tem apoiado o sistema público de ensino com o Programa Escola Acessível sendo os seus objetivos “apoiar a adequação de prédios escolares para o acesso das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida a todos os espaços” e ações para aquisição de recursos de Tecnologia Assistiva- TA e dar àqueles que necessitam de algum recurso, acesso ao conhecimento no ensino comum. Assim 56 escolas municipais já receberam do Programa Escola Acessível verba para tornar seus espaços mais acessíveis e adquirir os recursos da TA.

Como dito anteriormente, o AEE é oferecido na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I e II e na Educação de Jovens e Adultos sob a responsabilidade da Rede Municipal de Educação. Para tanto, a organização desses atendimentos está sob os cuidados do NADH, o qual possui duas equipes de profissionais que atendem a Educação Infantil, e ao Ensino Fundamental e EJA.

Trataremos neste espaço, a respeito da estrutura e organização do AEE na Educação Infantil, uma vez que nossa pesquisa diz respeito a trajetória da educação infantil na perspectiva da educação inclusiva na rede municipal de Uberlândia.

Para o atendimento das 295 crianças público da Educação Especial matriculadas nas escolas de educação infantil, a Secretaria de Educação por meio do NADH, possui uma professora formadora que coordena uma equipe de três professoras formadoras especializadas que fazem atendimento pedagógico junto aos alunos e professores de áreas afins no espaço na SRM no AEE das escolas municipais.



E de acordo com a logística e matrículas realizadas em escolas mais próximas de suas residências, os alunos público da Educação Especial não estão matriculados em uma única unidade escolar, e sim nas cinquenta e quatro escolas de educação infantil distribuídas nos polos leste, sul, norte, oeste e centro da cidade. Assim é necessária uma estrutura organizacional para atender cada criança em sua unidade escolar.

O NADH faz o mapeamento do quantitativo de alunos e por meio de recrutamento interno, seleciona os professores especializados que irão atuar nas escolas de Educação Infantil. Dessa maneira para atuar no AEE, os professores da rede municipal deverão ter pósgraduação em conhecimentos específicos nas áreas de Educação Especial e essa orientação está sinalizada na Política de Educação Especial que diz:

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial. BRASÍLIA/MEC p.17 e 18 2008

Nessa estrutura, o NADH oferece formação continuada para 45 professoras que atuam em mais de uma escola de Educação Infantil na forma de itinerância. Essa dinâmica possibilita o professor atender um ou mais de um aluno em escolas diferentes. Assim, o atendimento é realizado conforme as diretrizes do MEC e os alunos são atendidos de acordo com sua necessidade. Portanto o AEE é organizado para desenvolver as potencialidades dos alunos de forma complementar e ou suplementar “constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola” segundo as diretrizes operacionais dessa modalidade de ensino. A dinâmica de acompanhamento e atendimento junto aos professores e alunos do AEE da Educação Infantil, acontece por meio da formação continuada, no Centro Municipal de Estudos Pesquisas CEMEPE, no espaço de cada unidade de educação infantil, bem como nos dias de módulos que o professor possui.

## **METODOLOGIA**

Nossa trajetória profissional nos dá subsídios para observar o contexto escolar ao longo de 20 anos de experiência como profissionais da rede Municipal de Ensino de Uberlândia atendendo o público da educação especial. Assim foi possível vivenciar todos os movimentos políticos que perpassam a Educação Especial em nosso país, bem como as transformações e ressignificações



de forma processual em que a escola regular se prepara para o paradigma da educação inclusiva.

Esse modelo de escola tem tirado os gestores do comodismo, mas que de forma velada ainda questionam esse novo modelo de escola. Contudo nosso objetivo é mostrar por meio de dados comparativos a importância da educação inclusiva na Educação Infantil. Assim para realizar a pesquisa utilizamos o procedimento de pesquisa bibliográfica por meio de informações e fontes da Secretaria Municipal de Educação, do NADH, núcleo responsável em articular o AEE em toda a rede, de documentos oficiais internacionais nacionais e municipais, das leis, notas técnicas, decretos, normativas que regem o AEE e leis municipais que orientam a educação inclusiva em todo país.

A análise dos documentos serviu de comparativo do movimento de inclusão do município, apresentando relevância com os dados estatístico do âmbito nacional. Descrevemos e embasamos a pesquisa no enfoque da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva junto com pesquisadores que analisam, pesquisam e estudam a educação inclusiva, principalmente na Educação Infantil. Diante dos dados pesquisados podemos analisar juntamente com a bibliografia que embasamos e nos documentos oficiais, a trajetória das pessoas com deficiência na Educação Infantil na rede municipal de ensino confirmando a importância da permanência da criança nesse espaço no período da primeira infância e suas contribuições para sua permanência no ensino fundamental.

## **RESULTADOS OBTIDOS**

O aumento significativo de matrículas de pessoas público alvo da educação especial nos últimos anos em escolas comuns, são reflexos de uma política que define em sua trajetória histórica períodos de exclusão, segregação, integração e agora o paradigma da inclusão. Esses movimentos em prol dos direitos humanos não são atuais, contudo somente nos últimos anos é que temos vivenciado a chegada de pessoas com deficiência em creches e períodos da Educação Infantil. É possível perceber que em anos anteriores as pessoas com deficiência ficavam segregadas em casa ou em escolas especiais até chegar a idade da escolarização ou iniciavam esse período por volta de 10 ou 12 anos. Essa situação acontecia com frequência na rede municipal de Uberlândia, e com ela muitos problemas de adaptação, infelizmente essas crianças perderam um período importante de convivência e trocas simbólicas significativas que possui o espaço da Educação Infantil. Os dados da pesquisa mostram crescimento de matrículas em escolas comuns e certamente a tendência é aumentar, pois o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos no espaço inclusivo na Educação Infantil é significativo, a convivência, o relacionamento trazem vantagens importantes para todos, conforme os pesquisadores dessa área tem constatado e em concordância com a Lei de Diretrizes e Bases:



A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade LDB/9394/96Art. 29º.

Atualmente já temos alunos público da Educação Especial que iniciaram sua escolarização e no contexto da Educação Infantil e atualmente estão inseridas em sala de aula comum do Ensino Fundamental, é percebido o desempenho satisfatório de qualquer criança que teve a oportunidade de conviver a primeira infância nesse espaço.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASÍLIA/MEC.2008. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASÍLIA/MEC 2006. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. [4. ed.]** / elaboração prof.ª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 58 p.: il

BRASÍLIA/MEC.2004. **Educação inclusiva: v. 1: a fundamentação filosófica/ coordenação geral SEESP/MEC;** Brasília 2004. 28 p.

BRASIL.1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL1989. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** CNE/CEB 4/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL, 2015. **Orientações para organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil** NOTA TÉCNICA CONJUNTA nº02/2015/MEC/SECADI/DPEE – SEB/DICEI. Brasília, 2015.

BRASIL.1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil.** Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL.1994. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora com Deficiência. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, Corde, 1994. Brasília: UNESCO. **Ministério da Educação. Secretaria**



**de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.**

BRASIL, 1996. **Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, 2006. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MENDES, E. G 2010. **Inclusão marco zero: começando pelas creches.** Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MORIN, E, 2011. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011

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

INEP. Censo Escolar, 2006. Disponível em: Acesso em: 02 de julho. 2016.

<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> >. Acesso em: 05 de julho. 2016.

[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)

<http://www.profala.com/arteducesp207.html>

<http://simec.mec.gov.br> e clicar no módulo Escola Acessível

<http://cemepe.ntecemepe.com/legislacao>



## MEDIÇÃO DA INTELIGÊNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HETEROGENEIDADE DAS SALAS DE AULA: BREVES REFLEXÕES

Ana Beatriz dos Santos Carvalho  
Prefeitura Municipal de Uberlândia  
anabiacarvalho@gmail.com

### RESUMO

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre o papel e/ou relevância da avaliação de inteligência no âmbito de programas de atendimento educacional especializado. Valendo-se de uma breve revisão historiográfica sobre a evolução dos testes de inteligência atuais, obteve-se elementos que apontam que a inteligência é um conceito vago de difícil definição, fortemente influenciada pelo senso comum e tema tanto de debates científicos quanto ideológicos. Os profissionais que desenvolveram os primeiros testes de inteligência não sabiam defini-la e, neste ponto não há muito progresso desde então. Em um nível muito geral, os especialistas concordam que ela cumpre uma função de adaptação ao meio. As perguntas surgem tão logo se evocam os processos que a constituem. Ela é inata ou é construída? Existe uma inteligência ou várias inteligências? É possível medir a inteligência? Se sim, como e por quê? À quisa de conclusão, propõe-se que métodos de medição de inteligência sejam utilizados como indicador de competências e que a abordagem de avaliação dinâmica de Feuerstein seja aplicada como alternativa viável para lidar com a problemática associada à heterogeneidade das salas de aula.

**Palavras chave:** inteligência, heterogeneidade, avaliação



## **MEDIÇÃO DA INTELIGÊNCIA, EDUCAÇÃO INCLUSIVA E HETEROGENEIDADE DAS SALAS DE AULA: BREVES REFLEXÕES**

Ana Beatriz dos Santos Carvalho  
Prefeitura Municipal de Uberlândia  
anabiacarvalho@gmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

A avaliação da inteligência tem a sua história ligada às necessidades sociais de explicação do comportamento humano e, também, com preocupações mais práticas, como as ligadas à melhoria do rendimento escolar e alocação de postos de trabalhos (CATANIA, 1999). Os testes psicológicos foram criados e são ainda utilizados principalmente para a determinação e análise das diferenças individuais na inteligência, aptidões específicas, dimensões não intelectuais da personalidade e conhecimentos acadêmicos (SILVA, 2014).

Os testes também têm sido utilizados em grande variedade de estudos de grupos sob o ponto de vista psicológico, educacional, cultural e sociológico. Eles desempenham um papel importante em diferentes contextos do cotidiano e, portanto, podem afetar significativamente a vida de muitas pessoas. Todavia, somente a partir do início do século XIX é que os testes – principalmente para a mensuração da inteligência –, começaram a adquirir um significado confiável e válido (SILVA, 2014).

Este trabalho apresenta algumas reflexões sobre os referenciais que fundamentam a necessidade de implementação de programas específicos de educação especial para pessoas com deficiência intelectual na perspectiva dos testes de medição da inteligência. Ele tem o espírito de problematização reflexiva que a pesquisadora busca levantar questões acerca dos métodos avaliativos sob o enfoque da aplicabilidade da medição de inteligência como um instrumento de análise da heterogeneidade da sala de aula. Estas reflexões encontram eco na necessidade de desenvolvimento contínuo de competências e organização de sistemas educacionais inclusivos para o atendimento das necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física/neuromotora (SEESP/MEC, 2006).

Estudantes com necessidades especiais de educação fazem parte da população que normalmente apresenta impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou



sensorial, que, em interação com outras barreiras tem o potencial de restringir sua participação efetiva na escola e na sociedade (LUCKESI, 2005)<sup>61</sup>.

Porém, apesar de não haver consenso acerca do conceito de inteligência<sup>62</sup>, não se pôde esperar saber defini-la para tentar medi-la (PAULON, FREITAS e PINHO, 2005). Apesar dos chineses terem começado a usar testes de inteligência no século V d.C., apenas no início do século XX que eles se tornaram instrumentos clínicos e passaram a seguir procedimentos padronizados para aplicação e interpretação. A partir do início do século 20, a escolarização começa a se generalizar e rapidamente se observa que algumas crianças não capazes de acompanhar o ensino nas classes regulares. Em 1904, as escolas da França precisavam de um método objetivo, eficiente e rápido que possibilitasse diagnosticar deficiências mentais e uma comissão interministerial pediu a Binet para desenvolver uma ferramenta para identificar as crianças que deveriam ser instruídas por métodos especiais de educação.

Originalmente, essa questão era mais direcionada a rastrear as deficiências cognitivas das crianças do que medir sua inteligência, porém, percebe-se que mesmo na gênese destes testes já existia a forte vinculação entre deficiência intelectual e disfunção nos parâmetros de inteligência. Em 1905, Alfred Binet e seu colaborador Dr. Theodosius Simon, propuseram a primeira versão da Escala Métrica da Inteligência para avaliar o nível mental dos alunos com base nos processos mentais superiores, como memória, imagens mentais, imaginação, atenção e compreensão.

Além disso, o debate tem colocado em lados opostos os defensores de uma compreensão unidimensional da inteligência e os proponentes de uma inteligência multifatorial. Para os advogados do caráter unidimensional da inteligência, ela é uma habilidade geral, que engloba diferentes áreas, tais como memória, linguagem e

---

<sup>61</sup> A composição desta população é delimitada por Magalhães (2003) e Fernandes e Viana (2009) como sendo o conjunto de alunos com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, deficiência física sensorial (cegos, surdos e surdos-cegos), deficiência física não-sensorial (paralisia cerebral, por exemplo), deficiência intelectual, deficiências múltiplas. Segundo estes autores, pessoas com transtornos do espectro autista (autismo), transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e alunos com altas habilidades também fazem parte do conjunto de alunos que precisam de assistência educacional diferenciada. No entanto, segundo o MEC, esses transtornos não fazem parte daqueles que justificam a inserção do aluno nos programas de AEE (MEC-SECADI, 2014).

<sup>62</sup> A inteligência subsume, mas não se restringe a, raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de idéias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem através da experiência.





raciocínio, e remete ao fator geral de inteligência, ou **fator g**, descrito por Spearman em 1904 e precursor das medidas de QI (SISTO *et ali* 2006). Esta também é a posição de Binet (1911), que considera que “o espírito da inteligência é uno, apesar da multiplicidade de suas faculdades” (p. 86) e de Weschler (1944), que associa a inteligência a “algo que esperamos ver emergir a partir da soma total dos resultados obtidos pela pessoa” (p. 7). De acordo com a visão unidimensionalista, as pessoas se alinham numa escala da mais para a menos inteligente.

Por outro lado, a concepção multifatorial de inteligência, como a concebida por Thurstone, repousa sobre uma multiplicidade de habilidades independentes cuja medição pode ser feita apenas mediante uma bateria de testes (BALDY, 2007). Atualmente, a concepção de inteligência mais aceita é a hierárquica, onde habilidades específicas nas diferentes áreas formam a base da pirâmide e o fator g, a cúpula. Os protagonistas deste debate acreditavam que a inteligência era baseada exclusivamente em processos cognitivos e não necessariamente englobava outras dimensões da personalidade.

Como ensina Silva (2014), o próximo passo foi a propositura de um modelo de inteligências múltiplas independentes entre: si cinestésica (habilidade de gerenciar seu corpo), intrapessoal (capacidade de compreender a si mesmo), interpessoal (capacidade de compreender os outros), musical, etc. Estas múltiplas inteligências são inacessíveis a testes psicométricos convencionais que medem apenas as formas lógico-matemática, verbal e acadêmica da inteligência, valorizadas pelo sistema escolar. Suportando esta tese, Baldy (2007) apresenta alguns autores que mostram, cada qual a sua maneira, o atrelamento do raciocínio (cognição frio) com as emoções (cognição quente) em todas as atividades humanas.

## 2. UM POUCO DE HISTÓRIA

Após um enorme trabalho empírico e uma série de tentativas e erros, Binet e Simon selecionaram e priorizaram uma série de perguntas e exercícios que utilizam estes processos: saber o sobrenome (3 anos), repetir três números (4 anos), fazer contagem regressiva de 20 até 0 (8 anos), etc. A partir daí, rapidamente começou-se a falar em Idade Mental (IM) para caracterizar o desempenho de uma criança frente ao desempenho médio de crianças de diferentes faixas etárias. Por exemplo, uma criança de 5 anos de idade tem uma idade mental de 6 anos se o seu desempenho for equivalente à média das crianças de

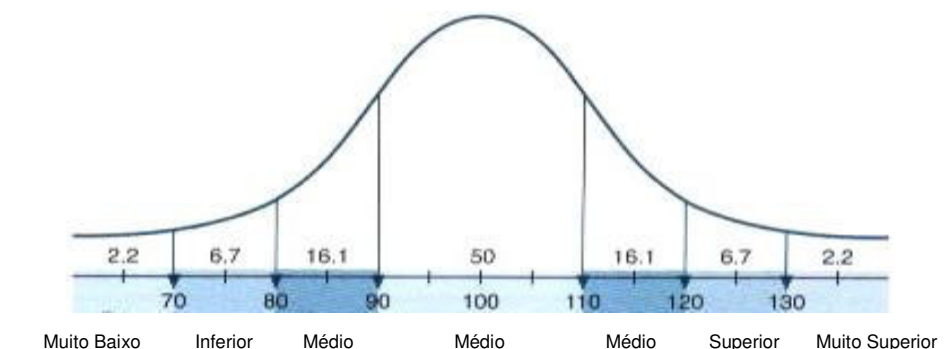


6 anos. Mas uma idade mental de seis anos não significa o mesmo se a criança tem uma idade real de cinco ou sete anos. No caminho do desenvolvimento, o de cinco está à frente enquanto o de sete está atrasado um ano (BALDY, 2007).

Para torná-lo menos dependente de avaliação da idade, em 1912 Stern introduz a razão entre a Idade Mental (IM) e Idade Real (IR) e passa-se a falar sobre o Quociente Intelectual (QI), onde  $QI = \frac{IM}{IR} \times 100$ . No caso da criança anterior,  $IM = 6$ ,  $IR = 5$  e  $QI = \frac{5}{6} \times 100 = 120$ . No entanto, o mesmo QI de 120, corresponde a um ano de avanço para uma criança de 5 anos ( $IM = 6$ ) e a dois anos de para outra de 10 anos ( $IM = 12$ ). A escala métrica de Binet e Simon, associada ao conceito de QI de Stern, obteve um sucesso muito além do propósito original e inaugurou as pesquisas atuais sobre o desenvolvimento de testes de inteligência. Ela foi adaptada para os EUA por Terman e revisada na França por Zazzo, Gilly e Verba-Rad em 1966, sob o nome de Nova Escala Métrica de Inteligência (BALDY, 2007) e (SILVA, 2014).

O conceito de idade mental, que só faz sentido durante o período de desenvolvimento cognitivo, enfrenta um limite natural de aplicação quando os escores médios não aumentam com a idade, o que acontece por volta dos 15 anos e em adultos. Por esta razão, Weschler concebeu um teste para adultos (Escala Weschler de Inteligência para Adultos), abandonando os conceitos de idade mental e do quociente  $\frac{IM}{IR}$ . Por sua vez, este teste também fez muito sucesso o que encorajou o autor a desenvolver, segundo os mesmos princípios, uma escala para crianças (Escala Weschler de Inteligência para Crianças).

Estes testes foram traduzidos para diversos idiomas e revisados várias vezes. Weschler caracteriza o desempenho de cada indivíduo pela sua posição na distribuição de desempenho do grupo de referência.





---

		Baixo		Alto		
≤ 69	70 – 79	80 – 89	90 – 109	110 – 118	120 – 129	≥ 130

---

**Figura 3** – Faixas de QI segundo curva gaussiana de Distribuição Normal. Adaptada de Baldy (2007)

A Figura 1 mostra que a distribuição de coeficiente intelectual é normalizada com valor de média igual a 100<sup>63</sup> e uma variância tal que 50% das pessoas tem QI entre 90 e 109. Assim, mesmo que se continue a falar sobre o QI, a pontuação com a escala de Weschler não é um quociente, mas uma faixa em um grupo de referência. É o índice de inteligência de um sujeito em relação à inteligência média, fixada em 100, sujeita ao grupo de referência definidas no tempo e no espaço. Pode-se ver na curva, por exemplo, que uma criança de cinco anos terá um QI de 120 se a sua pontuação estiver entre a pontuação das 8,9% (6,7 + 2,2) melhores do grupo de crianças de 5 anos.

A versão mais atual da escala de Weschler leva em conta os progressos em psicologia cognitiva e neuropsicologia (WECHSLER TEST, 2016). A distinção clássica entre QI verbal e QI de desempenho é abandonada em favor de quatro índices: compreensão verbal, raciocínio perceptual, memória de trabalho, velocidade de pensamento.

## 2.1. INTELIGÊNCIA, IDEOLOGIA E SOCIEDADE

Desde que foram concebidos e sistematizados num corpo unificado, os testes para medição da inteligência têm os seus apoiadores e detratores. Estes testes se prestam a serviços práticos como a identificação razoável de deficiência intelectual ou alto potencial intelectual, permitindo a formulação de previsões confiáveis sobre o sucesso do aluno. Por conseguinte, considera-se que eles são válidos não porque sejam uma boa medida de inteligência, mas porque eles confirmam os julgamentos externos feitos nos indivíduos. No entanto, eles não estão isentos de críticas, que surgiram na década de 60 e se intensificaram no rastro dos movimentos de Maio de 1968, na França (BALDY, 2007).

Ato contínuo, parte da comunidade científica percebeu que os testes não tinham fundamento científico, o que significava o retorno a uma concepção fixista e nativista da inteligência, considerada socialmente tendenciosa. Disso resultariam observações pseudo-científicas que poderiam ser exploradas para defender posições ideológicas; que

---

<sup>63</sup> Isso significa que a pessoa que obteve um escore padrão igual a 100, conseguiu a nota média do seu grupo de referência e que, probabilisticamente, existem 50% das pessoas do grupo que obterão um escore melhor que o dele e 50% que obterá um escore menor.



auxiliassem a reprodução da estratificação social. Algumas obras controversas publicadas neste período apresentam argumentos que mostram que o teste não é instrumento de uma psicologia neutro, e sim uma medida da exclusão social que se refletiria na escolarização das crianças.

Embora o QI seja um número – que conte com todo o peso da ciência –, a verdade é que falta uma de base científica sólida para os testes de inteligência. Toda sua popularidade é baseada principalmente em bases estatísticas. Para contornar essa situação, testes inspirados pela teoria do desenvolvimento da inteligência de Piaget pode ser uma alternativa interessante. Esta teoria foi totalmente definida em termos dos sucessivos níveis de desenvolvimento da inteligência. Ela descreve com muita precisão as tarefas esperadas e seu respectivo desempenho em diferentes idades.

Portanto, a ideia básica utilizada por Piaget e seus colaboradores era padronizar as tarefas para definir testes apropriados a cada faixa etária. Como exemplos, tem-se a Escala de Pensamento Lógico e os Testes de Operações Formais de Longeot destinados a avaliar a fase do desenvolvimento operacional alcançado pelo indivíduo. Ao contrário do QI, que atrelava excessivamente a eficiência da criança ao seu desempenho intelectual, os testes de Piaget pretendiam se inserir num quadro dinâmico de desenvolvimento teoricamente formalizado. Esta tentativa tem sido decepcionante. De um ponto de vista metodológico, ela mostrou não ser possível separar as tarefas do exame clínico e experimental, das quais eram parte, do ponto de vista teórico que mostrou grande variabilidade de desempenho intraindividual. Em suma, psicólogos perceberam que é impossível transpor mecanicamente a lacuna que separa a teoria que estabelece leis do desenvolvimento do conhecimento e o conjunto de práticas psicológica que visam compreender o funcionamento psicológico de crianças reais.

O QI é considerado uma característica do indivíduo de caráter atemporal. A criança que faz o teste aos 8 anos pode ser rotulada para toda a vida. Para o QI de um indivíduo permaneça estável, é necessário que sua posição no grupo de referência não mude, como se o desenvolvimento fosse uma simples transladação do grupo, de um nível de idade para outro. Esta estabilidade é relativamente verdade, mas no plano individual qualquer mudança de ambiente educacional (imigração, mudanças no ambiente doméstico, etc.) podem ter efeitos positivos ou negativos sobre o desenvolvimento



intelectual fazendo com o que o QI seja susceptível de variações. Alguns estudos mostram que o QI de crianças imigrantes pode aumentar em 10 pontos em poucos anos (BALDY, 2007). Deve-se mencionar, também, o “efeito Flynn”, que aponta o aumento constante de 0,25 ponto IQ por ano em média (BALDY, 2007). Este aumento tem múltiplas causas: educação, práticas de educação familiar, melhorias nas condições de vida, mudanças tecnológicas na sociedade, etc., resultando em um padrão de envelhecimento que pode distorcer a avaliação em vários pontos se o psicólogo não atualizar regularmente o seu material de avaliação.

Segundo Grégoire (2006), o trabalho pioneiro de Galton sobre o uso de estatísticas em psicologia e pesquisa educacional mostrou que nas décadas de 1950 e 1960 os pesquisadores interessados em medir a inteligência usavam a curva de Gauss para calibrar os resultados dos testes brutos. Sem dúvida esta técnica tem base em uma suposição naturalista da inteligência que não possuía contestadores na época. Se a inteligência é um dom da natureza, ela deve se distribuir de acordo com a curva normal em uma população. Apenas variáveis determinadas pelas leis do acaso – ou dependentes de um número infinito de pequenas causas independentes cujos efeitos são neutralizados – são distribuídos normalmente. O dogma gaussiano é compatível com a ideologia dos dons distribuídos aleatoriamente na sociedade, mas não com uma inteligência influenciada pela origem social (GRÉGOIRE, 2006).

Esse viés social, tornou-se apenas cada vez mais presente no humor rebelde no fim dos anos 1960. Questionamentos radicais foram feitos, como “não seria a medida da inteligência a medida da desigualdade dos homens?” O clímax da discussão acontece quando foram encontradas discrepâncias de até quinze pontos entre o QI médio de filhos de operários ou trabalhadores agrícolas e os filhos de executivos. Se os filhos de executivos eram mais eficientes do que os outros em todos os índices, as diferenças mais fortes são acentuadas com a idade e foram observados mais em testes verbais e menos em testes não-verbais (BALDY, 2002). Este perfil sugere que os testes beneficiavam crianças de classes ricas, porque o seu conteúdo estava mais próximo de sua cultura: as perguntas referem-se a situações corriqueiras para eles e utilizam conhecimento com que eles estão mais familiarizados. A própria experiência de fazer o exame é menos ameaçadora para os filhos das classes ricas do que para os filhos de pais trabalhadores braçais. Em outras



palavras, os testes não mediam inteligência, mas a conduta típica da classe dominante.

O debate atual é menos apaixonado. Assim como não é possível existir uma moeda com apenas um lado, não se pode conceber o ser humano apenas do ponto de vista genético e nem apenas do ponto de vista sócio-ambiental: as duas perspectivas devem ser levadas em consideração concomitantemente. Em outras palavras, os genes determinam os efeitos do meio ambiente e o ambiente determina a expressão dos genes. Uma criança sem deficiência pode desenvolver-se de forma anormal e tornar-se uma pessoa de baixo rendimento, se as condições de sua educação forem desfavoráveis (causas exógenas) e vice-versa: crianças portadoras alguma anomalia genética infantil (causa endógena) pode compensar sua deficiência se o ambiente de formação e desenvolvimento for otimizado.

Ele contrasta duas opções epistemológicas: o nativismo e construtivismo. O nativismo considera que a criança nasce com um cérebro forjado durante a evolução e composto, como um canivete suíço, por módulos independentes especializados em funções universais, mas específicas. Já o construtivismo considera que apenas o funcionamento da inteligência seja hereditário, mas que as estruturas de conhecimento são construídas a partir da experiência do sujeito no seu ambiente. Piaget (1967), por exemplo, não propõe qualquer repartição funcional entre funcionamento orgânico e conhecimento, e concebe a inteligência como uma ferramenta de enfrentamento que se expande os limites das adaptações biológicas ao ambiente.

### **3. LIDANDO COM A HETEROGENEIDADE**

A medição da inteligência enfrenta obstáculos fundamentais: não se pode medir um objeto cujas propriedades são desconhecidas. Mas não está claro se a inteligência é semelhante a um objeto e se isso acontecer, os pesquisadores ainda estão longe de conhecer suas propriedades. Aquilo que se convencionou chamar de inteligência é tão somente os resultados provenientes da exploração de processos mentais de alta complexidade e aos quais tem-se acesso apenas indiretamente.

A altura de uma criança é uma medida objetiva que existe por si e é caracterizada por um único número. Já o QI, é um número cuja realidade não é clara e cujo instrumento de medição se confunde com suposta inteligência a ser medida. Uma piada atribuída a Binet diz que “a inteligência é o que os meus testes medem” significa que a inteligência não é separável do instrumento de medição. Uma abordagem para estabelecer práticas de



avaliação mais equitativos é avaliar o potencial de aprendizagem dos indivíduos, em vez de seu desempenho real em um teste (FEUERSTEIN, 1980). Uma das críticas aos testes é que eles avaliam a eficiência intelectual do indivíduo apenas num momento – que pode ser favorável ou não à medição – e extrapola os resultados estaticamente.

Crianças com diferentes níveis intelectuais são alunos da mesma escola, o que de fato levanta a questão das classes heterogêneas. As diferenças de propensão de aprendizagem dos alunos causam heterogeneidade das classes, e apesar disso, elas devem permanecer compatíveis com a implementação de instrução diferenciada. Mais do que apoiar pedagógicamente este alunado, apesar das escolas não serem responsáveis por práticas segregacionistas econômica, social ou urbana presentes na comunidade escolar, os professores devem estar atentos a estas questões para evitar que os ensinamentos diferenciados não reforcem estes fatores discriminatórios.

A escola também deve se abster de propor atividades que privilegiem os alunos regulares ou os alunos de educação especial inclusiva. Além do mais, alunos de alto desempenho, ou altas habilidades, que correspondem a cerca de 2,2% do total, também precisam ser contemplados em suas necessidades. Alguns sintomas do descompasso das práticas incluem distúrbios comportamentais, dificuldades de aprendizado, excesso de investimentos em algumas áreas e abandono de outra, desconforto, tédio, falta de interesse, dificuldades de integração escolar, isolamento, etc.

A classe é geralmente composta por alunos que conseguem lidar corretamente com todas as disciplinas sem possuir talento excepcional e sem encontrar dificuldades insuperáveis e por estudantes cujas dificuldades geram necessidades específicas. É verdade que o sistema de ensino continua a não atender a essas necessidades e é preferível que este apoio seja dado na medida do possível, sem discriminação.

No caso dos alunos com alta habilidades, a aparente contradição entre a eficiência intelectual e dificuldades escolares deve-se ao desequilíbrio entre um potencial excepcional (compreensão verbal, por exemplo) e deficiências graves (coordenação motora, por exemplo) que geram falhas e aumentam o fosso entre as necessidades dessas crianças, tanto cognitivas quanto sócio-emocionais.

Diante de tantos fatores diversificatórios, a pesquisadora entende que o eixo de discussão deve se deslocar para responder à questão: Por que não avaliar a capacidade de



desenvolvimento do indivíduo quando lhe for dada a oportunidade? Esta velha ideia foi revigorada pela disseminação do Programa de Enriquecimento Instrumental de Feuerstein, baseado na obra de Vygotsky (FEUERSTEIN, 1980) a partir da década de 1980.

Em essência, a abordagem de Feuerstein envolve administrar o teste pela primeira vez, em seguida, propor e realizar intervenções mediadas sobre a aprendizagem mais ou menos padronizada e, em seguida, administrar o teste novamente. O potencial de aprendizagem é avaliado pelo ganho entre os dois testes ou pela quantidade de intervenções necessárias na fase de mediação. Estes também são os princípios da avaliação dinâmica, que é interessante do ponto de vista da educabilidade cognitiva, sobretudo em classes heterogêneas.

#### **4. CONCLUSÃO**

A vivência cotidiana do ambiente educacional pela pesquisadora, aliada à necessidade de desenvolver um olhar diretivo em função do cargo de supervisora educacional que exerce em duas escolas da rede de ensino municipal de Uberlândia, tem-lhe mostrado empiricamente que ter um núcleo de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na escola é condição necessária, mas não suficiente, para transformar o ambiente escolar numa escola inclusiva. Foi neste contexto que surgiram as reflexões e inquietações de que trata este trabalho. Atualmente, 2100 alunos da rede municipal de ensino de Uberlândia recebem atenção pedagógica diferenciada por profissionais que atuam com AEE. São alunos dos mais diferentes perfis e que apresentam desde deficiências físicas, intelectuais e múltiplas até transtornos do espectro autista, psicose, síndrome de Asperger, hiperatividade e diversos outros. A inclusão destes alunos no AEE passa pela recepção e triagem dos mesmos; e é neste momento que os profissionais sentem a primeira necessidade de instrumentais, ferramentas ou métodos para avaliar sua capacidade intelectual, de tal forma que o planejamento de suas atividades possa ser articulado ao processo educativo regular. Ao buscar subsídios e referenciais teóricos sobre o papel dos testes que visam medir a capacidade intelectual, o principal obstáculo foi lidar com a diversidade e nebulosidade do conceito de inteligência. Também é desafiador observar a variedade de abordagens tentadas para mensurá-la ao longo do tempo e de ideologias que tentaram utilizar suas características para referendar suas teses. Por fim, chegou-se em





um nível muito geral, à convergência de opinião dos especialistas sobre a função de adaptação ao meio exercida pela inteligência. É justamente esta função adaptativa que chama a atenção no contexto do público atendido pelo AEE, pois, diante das suas limitações de diversos tipos e intensidades, os alunos estão adaptados a se adaptarem a condições adversas: a inteligência cumpre seu papel mais nobre. Neste ponto, a primeira reflexão fruto deste trabalho é que, se a inteligência é uni ou multidisciplinar; inata ou construída ou ainda mensurável ou não; as práticas pedagógicas especiais precisam dar-lhe elementos que a permitam desenvolver-se até os limites da sua capacidade, pois disso depende a melhoria da condição de vida dos alunos. Além disso, como o desenvolvimento dos alunos com deficiência acontece integrado ao dos alunos regulares, é imprescindível as abordagens utilizadas pelos profissionais sejam capazes de lidar com a heterogeneidade sem prejuízo dos alunos de um ou outro perfil. Ao avançar nesta direção, a pesquisadora se deparou com os trabalhos precursores de Piaget, mas em função do caráter universalista do trabalho de Feuerstein, a segunda reflexão dá conta que a avaliação do que o aluno pode fazer é mais importante que o diagnóstico do que ele está fazendo atualmente; e neste sentido o uso de avaliação dinâmica mediada é uma abordagem que se apresenta promissora para o atendimento das necessidades do AEE. Por fim, a terceira reflexão, e talvez a mais importante, é que seja qual for a abordagem ou quadro teórico escolhido, não se pode esquecer que a escola é um lugar de vivência e convivência, onde todas as crianças adquirem conhecimento acadêmico e desenvolvem habilidades sociais e emocionais que contribuem para a formação de sua personalidade. Alunos com pontos fortes em alguma coisa e alunos com pontos fracos em outra devem aprender a (con)viver juntos, com base em relações equilibradas.

## REFERÊNCIAS

BALDY, R. **Dessine-moi un bonhomme**. Dessins d'enfants et développement cognitif. Paris: In Press éditions, 2002.

BALDY, R. **L'intelligence des élèves**. Cahiers Pedagogiques, nº 454. L'alibririe, junho 2007.



CATANIA, A. C. **Aprendizagem: Comportamento, linguagem e cognição**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNANDES, T. L. G. e VIANA, T. V. **Alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs): avaliar para o desenvolvimento pleno de suas capacidades**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1495/1495.pdf>. Acesso em 28/07/2016.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. HOFFMAN, M. B. e MILLER, R. **Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability**. Baltimore, MD: University Park Press, 1980.

GRÉGOIRE, J. L' **examen clinique de l'intelligence de l'enfant**. Fondements et pratique du Wisc-IV. Sprimont: Mardaga, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

MAGALHÃES, R. C. B. (Org.). **Reflexões sobre a diferença: uma introdução à educação especial**. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2003.

MEC-SECADI. **Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar**. NOTA TÉCNICA Nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category\\_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em 31/07/2016.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L. Freitas e PINHO, G. S. (Colab.) CABRAL, K. V.; BRUM, A. C. e LAGO, M. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2005. Disponível em [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf). Acesso em 28/07/2016.

PIAGET, J. **Biologie et connaissance**. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs. Paris: Gallimard, 1967.

SEESP/MEC (Coord. Geral). **Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2006.

SILVA, J. A. **Avaliação da inteligência: primórdios**. Revista Revide, nov. 2014. Disponível em <http://www.revide.com.br/blog/jose-aparecido-da-avaliacao-da-inteligencia-primordios/>. Acesso em 29/07/2016.



SISTO, F. F.; FERREIRA, A. e MATOS, M. P. B.; **TCR e R1: duas medidas do fator g.** PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora, v. 7, nº 1, PP. 69-77, Jan/Jun. 2006.

WECHSLER TEST. **Wechsler Intelligence Scale.** Disponível em:  
<http://wechsler-test.com/about-wechsler/wechsler-intelligence-scale>. Acesso em  
28/07/2016.

WECHSLER, D. **Measurement of adult intelligence.** Baltimore: Williams and Wikins, 1944.



## **IMPACTO DA AVALIAÇÃO DINÂMICA NA COMPREENSÃO DE LEITURA DE ALUNOS DE 1º AO 5º ANO ATENDIDOS PELO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: UM PROJETO DE PESQUISA**

Ana Beatriz dos Santos Carvalho

Prefeitura Municipal de Uberlândia

anabiacarvalho@gmail.com

### **RESUMO**

Este trabalho apresenta um projeto de pesquisa investigativa sobre o desenvolvimento e utilização de um corpo unificado de procedimentos de avaliação dinâmica na área de compreensão de leitura de alunos inscritos no programa de Atendimento Educação Especializado (AEE) da rede municipal de Uberlândia. A pesquisa visa explorar especificamente a eficácia da avaliação dinâmica, em face da avaliação estática, das habilidades de leitura de alunos com deficiência atendidos pelo AEE. Para isso, será realizado um estudo quase-experimental que envolverá a população de alunos de ensino fundamental atendidos pelo AEE em duas escolas da rede municipal de ensino de Uberlândia, MG. O principal instrumento utilizado será um teste de compreensão de leitura elaborado pelos professores. Espera-se verificar se o ganho eventualmente obtido pelos alunos do grupo experimental que receberão mediação será significativamente maior do que os ganhos dos alunos do grupo de controle, como sugere a literatura correlata. As descobertas revelarão se a avaliação dinâmica é um meio eficaz para diagnosticar as habilidades dos alunos do contexto pesquisado e ajudá-los a superar problemas de compreensão de leitura. Pretende-se saber se a avaliação dinâmica é efetivamente uma abordagem relevante quando considerada como um corpo unificado de procedimentos avaliativos para alunos atendidos pelo AEE.

**Palavras-chave:** avaliação dinâmica, zona proximal de desenvolvimento, habilidade de compreensão de leitura.



## **IMPACTO DA AVALIAÇÃO DINÂMICA NA COMPREENSÃO DE LEITURA DE ALUNOS DE 1º AO 5º ANO ATENDIDOS PELO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE UBERLÂNDIA: UM PROJETO DE PESQUISA**

Ana Beatriz dos Santos Carvalho

Prefeitura Municipal de Uberlândia

anabiacarvalho@gmail.com

### **1. INTRODUÇÃO**

Alunos são submetidos frequentemente a testes padronizados de habilidade durante toda a sua vida escolar mediante a realização de uma avaliação estruturada com o objetivo de obter uma pontuação (DE VENN, 2012). Uma característica das avaliações padronizadas é que, quando muito, elas refletem apenas o nível atual de desenvolvimento do aluno e da aprendizagem anterior, mas não oferecem informações sobre o potencial cognitivo do aluno (ALLAL e PELGRIMS DUCREY, 2000; VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN e BECKER, 2003).

A avaliação é um desafio constante no trabalho de docência; e quando a avaliação é de alunos com deficiência, o problema se apresenta revestido com camadas adicionais de complexidade (NASCIMENTO, 2013). Apesar disso, é essencial discutir e abordar a problemática avaliativa como um processo mais amplo de reflexão sobre a inclusão escolar para assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na escola; visando superar o viés classificatório das práticas avaliativas mais comuns (VASCONCELLOS, 1998; LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 2005).

Promover mudanças nas práticas avaliativas de forma a torna-las mais ricas e participativas estimula transformações no contexto geral do ambiente escolar. Assim, o resultado da reflexão do papel da avaliação no processo ensino-aprendizagem não se limita apenas ao método dos professores, e sim, ao conjunto de saberes e práticas de todos os profissionais envolvidos neste processo utilizam (LUZ e MIRANDA, 2015).

Pensar a avaliação de alunos com deficiência de maneira dissociada das concepções intuitivas sobre o que é aprendizagem não leva a resultados úteis. O processo avaliativo também deve envolver reflexões sobre o papel da escola na formação integral



dos alunos e sobre as funções da avaliação como instrumento de replanejamento das atividades do professor para adequá-las à realidade da comunidade escolar. (SARTORETTO, 2012).

Mesmo nos dias atuais, em que a inclusão educacional é política pública no Brasil, não é raro encontrar professores que apenas avaliam a aprendizagem segundo processos classificatórios em que são valorizados, quase exclusivamente, a atribuição de notas ou conceitos que são vinculantes à sua aprovação ou reprovação, sem levar em conta as especificidades da vivência e do cotidiano do aluno com deficiência. Neste sentido, Estéban (2000, p 53) e Luz e Miranda (2015) afirmam que, dessa forma se perde o sentido de acompanhamento cotidiano do desenvolvimento dos alunos.

A ausência de um acompanhamento individualizado reitera as muitas dúvidas que ainda existem sobre quais são as reais habilidades dos estudantes de baixo desempenho. Estes estudantes são capazes de resolver problemas de forma flexível, adaptando sua forma de solução para as características de uma tarefa? Ou devemos ensinar-lhes um método de solução fixa que garanta que eles sempre obtenham uma resposta? Vasconcellos (1998, p.79) ensina que, se o professor “não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir?” uma vez que o “conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar [...] favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos”.

Assim, a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem do aluno, sobretudo do aluno com deficiência intelectual. O processo de escolarização da criança com deficiência ainda causa “estranheza” nos ambientes escolares, pois o professor, diante de um aluno com deficiência, muitas vezes, não sabe conduzir, avaliar e superar as dificuldades encontradas no cotidiano escolar (PELTENBURG, 2012).

Com base apenas no desempenho em avaliações padronizadas, as dúvidas sobre o que esses alunos são capazes de atingir não são surpreendentes. Por exemplo, estudantes de educação especial muitas vezes têm um atraso no desenvolvimento considerável em comparação com seus pares de perfil regular. Alguns tópicos são de difícil apreensão para muitos estudantes de educação especial. Portanto, muito tempo é gasto com o ensino e aprendizagem de alguns conteúdos, o que significa que alguns – ou mesmo muitos – tópicos são adiados ou não trabalhados suficientemente com todos os alunos nesta



condição.

Já a avaliação dinâmica – que tem suas raízes na teoria da mente de Vygotsky e que foi amplamente desenvolvida por Feuerstein –, é uma abordagem que compreende as diferenças individuais e as suas implicações para o ensino-aprendizagem. Seu emprego tornou-se uma tendência significativa para pesquisadores e teóricos ao longo dos últimos anos. Ela incorpora práticas de intervenção no processo de avaliação, incluindo formas adequadas de mediação que são sensíveis às capacidades atuais e subsequentes do desempenho individual, objetivando promover o desenvolvimento do estudante (LIDZ e GINDIS, 2003).

A avaliação dinâmica difere da avaliação tradicional, ou estática, em termos de orientação teórica, procedimentos de avaliação utilizados e interpretação dos resultados (CARNEY e CIOFFI, 1992). Ela se fundamenta no estudo das relações entre avaliação e ensino. Mais especificamente, avaliação dinâmica se concentra no processo de avaliação, bem como no produto final que está sendo avaliado. Ela possibilita que os professores auxiliem no desenvolvimento das habilidades cognitivas dos estudantes ao ajustar continuamente seu nível de mediação às necessidades atuais deles (POEHNER, 2008).

A operacionalização da avaliação dinâmica permite investigar como os alunos respondem a instrução durante o procedimento de avaliação. Assim, ao diagnosticar problemas de leitura, dá-se ênfase à coleta de informações relacionadas às estratégias utilizadas pelo aluno durante o processo de decodificação de leitura (CARNEY e CIOFFI, 1992). Assim, é possível diagnosticar problemas de leitura e identificar o potencial de aprendizagem do aluno, conforme definido pela zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (2008).

As abordagens gerais para a avaliação dinâmica são a **interacionista** e a **intervencionista**, sendo que ambas podem ser rastreadas aos diferentes contextos em que Vygotsky discute a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A abordagem **interacionista** se origina na interpretação qualitativa da ZDP, a qual privilegia o aprendizado em detrimento da avaliação. O principal defensor da avaliação dinâmica interacionista é Reuven Feuerstein (FEUERSTEIN, RAND, e HOFFMAN, 1979; 1980; 1988; 2003). O cerne do trabalho de Feuerstein é a Experiência de Aprendizagem Mediada, construída sobre as bases do entendimento de mediação de Vygotsky.



Por outro lado, a abordagem **intervencionista** da avaliação dinâmica – a qual fundamenta esta pesquisa –, possui viés quantitativo, e por isso, presta-se mais a uma orientação psicométrica. Ela é utilizada na forma de uma abordagem experimental em que são aplicados testes antes e depois da fase de mediação (intervenção). Dessa forma, o papel do professor é interativo ao colaborar com o aluno para que haja mudança positiva na sua habilidade que está sendo avaliada (LIDZ, 1987).

Os resultados desta pesquisa pretendem lançar luz sobre a eficácia da avaliação dinâmica frente a da avaliação estática no que se refere às habilidades de leitura de um conjunto de alunos do AEE da rede de ensino municipal de Uberlândia.

Esta pesquisa foi parcialmente motivada por preocupações que rotineiramente emergem no cotidiano escolar sobre “estudar apenas para passar no teste”, “simplificação do currículo” e o “poder” de que os testes e avaliações externas têm de influenciar, e até mesmo controlar práticas de ensino (CRESWELL, 2007). Isso sugere que o ensino e avaliação são geralmente vistos como atividades separadas (LYNCH, 2001; MOSS, 1996; MCNAMARA, 2001; SHOHAMY, 1998, 2001). Isso parece mesmo ser verdade, pois no campo de pesquisa, as áreas de avaliação e ensino-aprendizagem se desenvolveram em ramos distintos, com suas próprias tradições, publicações especializadas e eventos.

No entender da pesquisadora, o principal problema que será abordado pela pesquisa neste estudo é que, atualmente, a avaliação ainda não é realizada em conformidade com os conhecimentos modernos sobre cognição humana e aprendizagem. Um modelo de cognição e aprendizagem deve servir como a pedra angular da concepção do processo de avaliação de desempenho, para que as realizações sejam feitas com base em conhecimento científico sobre como os alunos adquirem conhecimentos e desenvolvem competências.

## **2. REVISÃO DE LITERATURA CORRELATA**

A avaliação dinâmica representa uma abordagem alternativa ou complementar à das avaliações tradicionais. Uma característica fundamental da avaliação dinâmica é que ela proporciona ao aluno alguma forma de assistência com a intenção de influenciar o desempenho e, portanto, revelar seu potencial para a mudança (CAMPIONE, 1989).

Como a avaliação dinâmica é baseada no conceito de ZDP de Vygotsky (1978),





ela também tem como premissa que pessoas diferentes podem obter a mesma pontuação em um teste estático padrão, mas mesmo assim, diferirem na propensão para aprender. Há algum tempo a avaliação dinâmica não é mais uma abordagem de vanguarda para a realização de testes educacionais ou psicológicos; aliás, algumas de suas aplicações atuais foram concebidas a mais de meio século (FEUERSTEIN *et ali*, 1953). No entanto, Haywood e Lidz (2007) explicam seu sucesso argumentando que ela não é um simples método de avaliação, e sim um amplo conjunto de práticas que vão desde avaliações estáticas tradicionais até outras que incluem mediação e análise da responsividade do estudante, de tal forma que a intervenção seja um elemento essencial ao entendimento das habilidades do aluno.

Atualmente, a avaliação dinâmica é usada como um termo genérico que descreve uma série heterogênea de abordagens (ELLIOTT, 2003, p. 16) que engloba uma variedade de técnicas e de instrumentais de medição associadas a diversas abordagens, tais como, a aprendizagem avaliação potencial (BUDOFF, 1987a), aprendizagem mediada (FEUERSTEIN, RAND, e HOFFMAN, 1979), avaliação mediada (BRANSFORD *et ali*, 1987), testes de aprendizagem (GUTHKE, 1992) e aprendizagem assistida e transferência de comandos (CAMPIONE, 1989). Todas estas abordagens têm em comum o fato de incluírem e integrarem elementos de ensino – sob alguma forma de intervenção do examinador –, na sequência de avaliação como um meio para obter um panorama mais completo das habilidades cognitivas reais do aluno.

Em uma revisão abrangente da aplicação da avaliação dinâmica em ambientes educacionais, Haywood e Lidz (2007) afirmam que Campione e Brown (1990) foram pioneiros em suas tentativas para avaliar domínios acadêmicos específicos no âmbito desta abordagem (p. 77). Lantolf e Thorne (2006) acreditam que todo o corpo de investigação deste campo de investigação inclui poucos estudos que se concentram em estudantes de nível fundamental ou oriundos de outros países. Eles começam a sua avaliação com o trabalho de Peña e Gillman (2000) que investigou o raciocínio das crianças através da avaliação dinâmica. O segundo estudo é o de Antón (2003), que utiliza avaliação dinâmica como procedimento de nivelamento.

Em geral, as abordagens de avaliação dinâmica são vistas como medidas mais sensíveis para populações minoritárias em comparação às abordagens tradicionais de



avaliação (POEHNER, 2008). Por exemplo, em Israel, Feuerstein *et ali* (1979) desenvolveram o Dispositivo de Avaliação de Potencial de Aprendizagem, utilizado para determinar e modificar o baixo rendimento de estudantes imigrantes. Feuerstein e seus colegas argumentaram que estes estudantes haviam adquirido sua própria cultura, mas, devido à discrepância entre a cultura israelense e a sua própria, os alunos muitas vezes se esforçaram para relacionar os modos de pensar e as representações aprendidas em casa com os apresentados no ambiente escolar. Como resultado, uma carga extra foi colocada sobre o funcionamento cognitivo dos alunos. Este dispositivo de avaliação diferenciado foi desenvolvido para estabelecer o quanto um aluno foi capaz de melhorar ao ser oferecida assistência durante a avaliação. Ao utilizar este instrumento de teste e proporcionando oportunidades de aprendizagem adequadas às diferenças culturais algumas capacidades ocultas dos estudantes foram reveladas.

Outro exemplo que envolve o uso de avaliação dinâmica para estudantes com deficiência é documentado no trabalho de Budoff (1987a), destinado a descobrir seus os pontos fortes e fracos destes estudantes e fornecer estimativas de seu potencial e recomendações para a continuidade da sua educação. Em geral, o que os pesquisadores da avaliação dinâmica, como Feuerstein e Budoff, têm em comum é que eles compartilham uma preocupação de que o potencial dos alunos de baixo desempenho seja subestimado e, como consequência, baixas expectativas de professores e atribuição à educação especial podem agir de uma maneira autossugestionável (ELLIOTT, 2003).

Apesar da contribuição dos estudos citados, existem poucas investigações sobre a relação entre a leitura e avaliação dinâmica, ou se uma descrição mais detalhada dos pontos fortes e fracos dos alunos pode ser fornecida através de uma abordagem de avaliação dinâmica para avaliar as suas capacidades de leitura. Esta informação poderia levar à elaboração de programas de reforço mais eficazes, resultando, por exemplo, em melhoria das habilidades de leitura de alunos atendidos pelo AEE.

Além disso, a avaliação da eficácia das técnicas de avaliação dinâmica pode ajudar os professores a tomar melhores decisões em suas aulas, o que resultaria em alunos melhor sucedidos, pois ela é um meio eficaz de entender os alunos, ajudando-os a superar seus problemas linguísticos e cognitivos. Dessa forma, o objetivo desta pesquisa é determinar a eficácia da avaliação dinâmica para mensurar as habilidades de leitura de



alunos com deficiência de 1º ao 5º ano atendidos pelo AEE e permitir melhora-las no contexto da rede municipal de ensino fundamental de Uberlândia. Espera-se que a avaliação dinâmica forneça informações mais precisas e detalhadas acerca das habilidades de compreensão de leitura destes alunos do que a avaliação tradicional. Assim, a fim de determinar o impacto da mediação em avaliação dinâmica sobre a capacidade de compreensão de leitura dos alunos esta pesquisa visa responder a questão: a mediação em avaliação dinâmica leva a melhores resultados no desempenho de compreensão de leitura dos alunos com deficiência atendidos pelo AEE?

### 3. METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO

Esta seção descreve a metodologia da pesquisa, incluindo os principais elementos de desenvolvimento que serão criados para viabilizá-la. Para melhorar a clareza e entendimento do projeto, foram inseridos exemplos hipotéticos de datas, tamanho da amostra, formato dos instrumentais, quantidade e duração das sessões de mediação. Estes parâmetros poderão ser alterados sem alterar a natureza da pesquisa.

#### 3.1. Quadro Teórico

A avaliação dinâmica pode ser utilizada segundo vários enfoques que se diferenciam, sobretudo, pela abordagem dada à mediação (POEHNER, 2008). Esta pesquisa se adequará às práticas da abordagem intervencionista e utilizará os formatos de testes dinâmicos **sanduíche** e **bolo** descritos por Sternberg e Grigorenko (2002).

No formato **sanduíche**, a fase de mediação acontece após a realização de um pré-teste e antes da aplicação do pós-teste, ou seja, a intervenção pode ser visualizada como o recheio entre os dois testes. O pré-teste essencialmente equivale a um teste estático, após o qual o professor intervém, individualmente ou em grupo, e dá orientações referentes ao que foi avaliado. Quando a mediação acontece **individualmente**, o aluno recebe *feedback* sobre seus pontos fortes e pontos fracos e quantidade de mediação necessárias variará de acordo com eles. A camada de intervenção realizada poderá ser mais grossa ou mais fina para cada aluno, como acontece com o recheio de um sanduíche. Por outro lado, se a mediação for feita **em grupo**, o professor atuará de forma homogênea atuando sobre pontos fracos mais comuns ou prioritários; e neste caso, a espessura da camada do sanduíche será uniforme para todos os aprendizes.



O formato **bolo** geralmente envolve a intervenção **individual** do professor após a resolução de cada item do teste, o que remete à noção intuitiva de várias camadas sobrepostas de um bolo. Ao ser apresentado a um item do teste, se o aluno o resolver corretamente, o próximo lhe será apresentado, caso contrário, ele recebe um conjunto de dicas para ajudá-lo a encontrar a solução. O instrutor define a quantidade e o tipo das dicas que serão fornecidas para cada estudante. O teste acaba quando todos os itens tiverem sido resolvidos, e imagetivamente, as sucessivas e variadas camadas de itens e *feedbacks* sobrepostas remetem à noção intuitiva de um bolo.

### 3.2. Contexto Educacional e Participantes

A pesquisa será desenvolvida no período um ano, em duas escolas de ensino da rede municipal de ensino fundamental de Uberlândia, MG onde a pesquisadora é Supervisora Educacional das turmas de alunos de 1<sup>o</sup> a 5<sup>o</sup> ano que participam do AEE. Como a pesquisa envolve um contexto particularmente sensível da comunidade escolar em função da vulnerabilidade dos alunos, sua realização depende da autorização da direção, do Núcleo de Apoio às Diferenças Humanas (NADH), do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE) e dos pais e/ou responsáveis.

Devido do interesse e apoio do NADH, do CEMEPE e da direção das escolas ao trabalho da pesquisadora, conseguir as respectivas autorizações não parece ser a parte mais desafiadora da pesquisa. Quanto aos pais, espera-se que o estudo seja feito com a totalidade dos alunos que se enquadrem nestas características, porém, o conhecimento do ambiente escolar indica que é provável que isso não ocorra em virtude da ocorrência comum de faltas injustificadas por longos períodos, apresentação de atestados médicos e afastamentos. Assim, um dos critérios de exclusão da pesquisa se baseará na disponibilidade dos pais e/ou responsáveis levarem os estudantes à escola em horários do seu contra turno, o que será verificado com eles por meio de reuniões ou bilhetes informativos.

Os potenciais alunos participantes, que têm idade entre 6 e 15 anos, serão aleatoriamente divididos em um grupo de controle e em grupo experimental, de aproximadamente o mesmo tamanho. Em todo caso, serão feitas análises estatísticas que determinarão se o tamanho da amostragem é suficiente para gerar resultados estatisticamente relevantes.



A diferença significativa de idade se deve ao fato de alguns destes alunos estarem matriculados em séries não condizentes à sua idade cronológica. Durante duas semanas, os alunos de ambos os grupos receberão em sala de aula ou no espaço reservado para o AEE, duas sessões semanais de 30 minutos de instruções sobre as habilidades necessárias à realização dos testes.

### **3.3. Instrumentais**

O principal instrumental que será utilizado na pesquisa será um teste de compreensão de leitura elaborado pelo professor exclusivamente para ser usado nesta pesquisa. Também será criado, pela pesquisadora, um livreto de instruções sobre como os testes deverão ser conduzidos, incluindo estratégias e dicas para os professores.

Os testes serão criados de acordo com as habilidades esperadas do aluno na série em que está matriculado; e foram elaborados com base em textos semelhantes aos encontrados no material didático do aluno. Esta decisão foi tomada para facilitar o controle de algumas variáveis que poderiam afetar a confiabilidade e a validade do estudo e, conseqüentemente, influenciar o resultado final da pesquisa. As próximas subseções descrevem como os instrumentais serão utilizados para coletar os dados das variáveis de interesse do estudo.

#### **3.3.1. Teste de Compreensão de Leitura**

O teste de compreensão de leitura será aplicado aos participantes duas vezes, utilizando o paradigma teste-mediação-teste. O teste de compreensão consistirá de três passagens com algumas questões de compreensão de leitura em cada uma, num total de 20 itens de múltipla escolha. Para determinar a confiabilidade dos testes de compreensão, um projeto piloto será feito com uma amostragem de cerca de 20 alunos das escolas, das mesmas séries, mas que não sejam atendidos pelo AEE. Com base no *feedback* dos professores e nas pontuações obtidas pelos alunos deste projeto, alguns itens poderão ser adicionados, revistos ou removidos.

#### **3.3.2. Livreto de Instruções**

Para padronizar o trabalho de intervenção e torná-lo adequado ao grupo experimental, as habilidades e estratégias utilizadas serão sintetizadas e consolidadas pela pesquisadora em um livreto de instruções – criado com base na análise do conteúdo dos livros didáticos dos alunos – e distribuído aos professores que também atuarão como



mediadores dos alunos. O livreto de instruções conterá sugestões de estratégias para exploração do primeiro contato com o texto e imagens; identificação do contexto e do assunto principal e suposição do significado das palavras do contexto.

Para cada estratégia será fornecido definição, exemplos e atividades destinadas a ajudar os alunos a se concentrar nas habilidades necessárias para o desenvolvimento de sua compreensão de leitura. Assim, os mediadores darão as mesmas dicas para todos os alunos para ajustá-los às respectivas ZDPs.

Após a resolução de cada item, ou durante a realização de uma tarefa de leitura, os alunos receberão um conjunto de dicas padronizadas. A pesquisadora poderá, então, determinar o número e tipo de dicas e estratégias necessárias para que os alunos possam responder adequadamente. Se o aluno não conseguir responder o item corretamente depois de receber todas as dicas fornecidas, isso significará que o âmbito da questão está além da sua ZDP, ou seja, a habilidade necessária para resolver o item não havia sido desenvolvida e não estava em desenvolvimento no seu sistema cognitivo. De outra forma, quando as estratégias e dicas forem suficientes para ajuda-los a responder corretamente, tem-se que sua habilidade estava se desenvolvendo naquele aspecto.

### **3.4. Procedimentos de coleta de dados**

As tarefas de coleta de dados serão agrupadas em quatro etapas, a saber:

**Etapa 1 – Estudo Piloto:** Antes de realizar a pesquisa principal, um estudo piloto, inspirado nas recomendações de Bogdan (1994), será realizado a fim de examinar alguns fatores básicos que podem afetar os resultados. Para isso, este estudo piloto, quase idêntico ao principal, será aplicado a uma amostra de 20 alunos das escolas pesquisadas, da mesma faixa etária, que não forem atendidos pelo AEE.

**Etapa 2 – Aplicação do Pré-Teste:** Antes do início da fase de mediação, o teste de compreensão de leitura elaborado pelos professores será aplicado aos alunos de ambos os grupos para verificar seu desempenho antes da intervenção no grupo experimental. Como mencionado, o pré-teste envolverá 20 questões de múltipla escolha, sendo atribuído um ponto a cada uma.

**Etapa 3 – Mediação:** Nesta etapa, a mediação será feita pela pesquisadora e pelos professores. As condições do estudo serão operacionalizadas para os alunos do grupo experimental. Durante este período, a pesquisadora e os professores se esforçarão



para prestar a assistência necessária e orientações adequadas à ZDP dos estudantes, o que satisfará as condições de avaliação dinâmica. Os participantes do grupo experimental receberão, durante cerca de oito semanas, duas sessões semanais de 15 a 20 minutos de mediação, na própria sala de aula no espaço do AEE, sobre avaliação dinâmica antes do pós-teste. A mediação acontecerá com base no material criado para o pré-teste, no livreto de instruções e de análise do conhecimento e de estratégias de pré-existentes. Em contraste, os estudantes do grupo de controle não receberam o tratamento intervencionista, continuando apenas com as aulas regulares.

**Etapa 4 – Aplicação do Pós-Teste:** Após a etapa de mediação, será aplicado o pós-teste de compreensão de leitura para verificar como a intervenção interferiu no desempenho dos estudantes. O grupo de controle também fará o pós-teste, sendo que nenhum *feedback* ou instrução adicional lhe foi dada depois da realização do pré-teste.

#### 4. ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Para responder à questão de pesquisa, os dados coletados serão analisados da seguinte forma. O componente quantitativo do estudo será feito no MS-Excel para análise estatística e incluirá um resumo das estatísticas descritivas básicas das pontuações do pré-teste e pós-teste nos grupos experimentais e de controle. Outras análises estatísticas mais aprofundadas como teste de correlação de variáveis ou testes de nulidade de hipóteses poderão feitas a critério da pesquisadora.

Feitos isso, os ganhos de desempenho dos grupos nos testes serão calculados para determinar se os alunos obtiveram melhoria do pré-teste para o pós-teste. A análise será feita para rejeitar ou confirmar a significância destes ganhos.

##### 4.1. Estatística Descritiva da Pontuação nas etapas de pré-teste e pós-teste

Como a pesquisa encontra-se em fase de planejamento, ela ainda não gerou dados reais. Assim, para esclarecer e exemplificar o método de análise adotado, a Tabela 1 mostra valores de estatísticas descritivas básicas dos resultados de um pré-teste e um pós-teste hipotéticos, aplicados a dois grupos. De posse de dados estruturados como nesta tabela, será possível fazer análises como as exemplificadas a seguir.

**Tabela 1 – Estatística Descritiva da Pontuação nas etapas de pré-teste e pós-teste**

Etapa	Grupo	Participantes	Média da Pontuação	Desvio Padrão da Pontuação
-------	-------	---------------	--------------------	----------------------------



<b>Pré-Teste</b>	Experimental	20	9,00	0.40
	Controle	19	8,44	0.43
<b>Pós-Teste</b>	Experimental	20	13,15	0.23
	Controle	19	8,85	0.30

As médias de pontuação dos grupos experimental e de controle são 9,00 e 8,44, respectivamente. Estes valores baixos indicam que os participantes não possuíam boas habilidades de compreensão da leitura na fase de pré-teste. Por outro lado, os resultados indicam que a pontuação média dos participantes no grupo experimental foi alterado para 13,15 no pós-teste; o que parece ser um avanço significativo de desempenho do grupo experimental. A pontuação média dos alunos no grupo de controle no pré-teste foi 8,44 e aumentou discretamente para 8,85 no pós-teste.

#### 4.2. Análise do ganho de desempenho

Os dados mostrados na Tabela 1 permitem analisar o ganho de desempenho dos dois grupos após fazerem o pré-teste e o pós-teste. A primeira variável de análise é a média de acertos dos grupos. No **grupo experimental**, a **média da pontuação** foi de 9,00 para 13,15, o que significou uma melhoria de **41,11%** no desempenho de compreensão de leitura. Já no **grupo de controle**, a melhoria foi discreta, indo de 8,44 para 8,85, o que significa melhora de **4,85%**.

Além disso, o **desvio padrão** da média do **grupo experimental** caiu de 0,40 para 0,23. Isso significa que o grupo se tornou mais homogêneo e que o aumento de desempenho não se deveu ao desempenho de alunos isolados, e sim à melhoria generalizada do grupo. Apesar do **desvio padrão** da média do **grupo de controle** também ter diminuído de **0,43** para **0,30**, a diminuição deste parâmetro também foi mais discreta; o que indica a manutenção de heterogeneidade do grupo de controle.

No caso deste exemplo hipotético, os resultados sugerem que quando os alunos têm formação estratégia para a avaliação dinâmica, eles estatisticamente exibem maior realização na leitura do que ter apenas a avaliação sem mediação especial.

#### 4.3. Resultados Esperados

Como Lidz (1991) observou, “meramente descrever o desempenho do aluno não nos permite tirar conclusões ou derivar recomendações” (p.24). Informações de avaliação





devem permitir revelar as razões para o mau desempenho do aluno e recomendar estratégias de remediação eficientes, os quais são os produtos desejados desta pesquisa, que será realizada para testar a efetividade da intervenção na avaliação dinâmica e seu impacto sobre a compreensão de leitura dos alunos atendidos pelo AEE. Espera-se que os resultados estejam em consonância com aqueles descritos pela literatura e revelem que o uso da avaliação dinâmica tem um efeito significativo sobre o aumento do rendimento em compreensão de leitura.

A implicação ampla da pesquisa caso ela confirme a hipótese acima, é que os alunos poderão se beneficiar de uma mediação baseada na avaliação dinâmica, e que a intervenção mediada do professor pode ser útil ao processo de compreensão de leitura, alterando comportamentos ineficientes. Também é desejável que os resultados indiquem que testes estáticos – típicos da maioria das abordagens de avaliação –, não oferecem oportunidades significantes para os alunos desenvolverem suas habilidades, além de permitir a elaboração do perfil de leitura do estudante.

Por fim, espera-se que resultados globais da pesquisa revelem que a avaliação dinâmica tem grande influência sobre a compreensão da leitura e apoiem a hipótese de que ela não é um substituto para a avaliação estática, mas um processo que complementa os métodos tradicionais. Pela utilização de procedimentos de avaliação dinâmica com instrumentos de ensaio normalizados, pode-se ganhar mais conhecimento sobre o perfil de leitura do aluno, o que seria vantajoso para o mediador, pois o uso da avaliação dinâmica pode auxiliar na melhoria do planejamento das aulas.

## 5. CRONOGRAMA

A pesquisa será conduzida de acordo com o cronograma mostrado no Quadro 1.

Quadro 3 – Cronograma da Pesquisa

ETAPA	ATIVIDADES	Resp.	B1	B2	B3	B4	B5	B6
<b>Preparação do ambiente Educacional</b>	Obter autorização NADH, CEMEPE e direção.	Pesq.	X					
	Apresentar projeto para direção e professores.	Pesq.	X					
	Obter autorização pais ou responsáveis.	Pesq.	X					
	Definir amostragem.	Pesq.	X					
	Ministrar treinamento de avaliação dinâmica.	Pesq.	X					
<b>Elaboração de instrumentais</b>	Criar teste de Compreensão de Leitura.	Prof.		X				
	Criar Livreto de Instruções.	Pesq.		X				
<b>Coleta de Dados</b>	Realizar estudo Piloto e ajustar instrumentais.	Ambos			X			
	Aplicar Pré-Teste nos grupos.	Ambos			X			
	Fazer mediação no grupo experimental.	Ambos			X	X		
	Aplicar Pós-Teste nos grupos.	Ambos				X		



<b>Análise de Dados</b>	Fazer análise de estatística descritiva.	Pesq.					X	
	Fazer análise estatística de teste de hipótese.	Pesq.					X	
	Fazer análise de ganho de desempenho.	Pesq.					X	
<b>Apresentação de Resultados</b>	Apresentar internamente escola e CEMEPE.	Pesq.						X
	Submeter trabalhos para publicação.	Pesq.						X

Cada etapa foi subdividida em tarefas, as quais tem um responsável (campo **Resp.**). A escala de tempo está sendo mostrada em bimestres (**B1 a B6**). O responsável pela tarefa pode ser o Pesquisadora (**Pesq.**), os Professores (**Prof.**) ou Ambos (**Ambos**).

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste projeto de pesquisa traz consigo a esperança, não enviesada, de que os resultados possam revelar que a avaliação dinâmica tenha um efeito significativo na melhoria do desempenho de compreensão de leitura dos alunos atendidos pelo AEE. Esta esperança reside, sobretudo, na percepção prática de que estes alunos precisam de melhores ferramentas para auxiliá-los a melhorar seu desempenho, não apenas em compreensão de leitura que é o objetivo desta pesquisa específica, mas também em matemática, expressão oral, compreensão de conceitos abstratos como tempo histórico e outros tantos.

Assim, espera-se que esta pesquisa aponte que os processos dinâmicos de instrução e avaliação podem ser unificados como uma única atividade, onde o mediador intervém ativamente com o aluno ao longo da avaliação para fazer mudanças intencionais no nível de desempenho individual do aluno, o que certamente é um elemento crucial para a individualização do ensino.

Por fim, almeja-se que os resultados do estudo apoiem firmemente o papel positivo da avaliação dinâmica em relação à compreensão de leitura, dando oportunidade para que outros estudos sejam recomendados para outras disciplinas, os quais certamente contarão com o interesse e apoio da pesquisadora.

## REFERÊNCIAS

- ANTÓN, M. **Dynamic assessment of advanced foreign language learners**. Artigo apresentado na Associação Americana de Linguística Aplicada, Washington, D.C., 2003.
- BIRJANDI, P., ESTAJI, M. e DEYHIM, T. **The Impact of Dynamic Assessment on Reading Comprehension and Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use in Iranian**



**High School Learners.** Tabaran Institute of Higher Education. Iranian Journal of Language Testing. Vol. 3, No. 2, 2013.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANSFORD, J. C., DELCLOS, J. R., VYE, N. J., BURNS, M., e HASSELBRING, T. S. (1987). **State of the art and future directions.** In LIDZ, C. S. (Ed.), Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 479-496). New York: Guilford, 1987.

BUDOFF, M. **Measures for assessing learning potential.** In LIDZ, C. S. Dynamic assessment: An interactional approach to evaluating learning potential (pp. 173-195). New York: Guilford Press, 1987a.

CAMPIONE, J. C. **Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses.** Journal of Learning Disabilities, 22(3), 151-165: 1989.

CAMPIONE, J. C. e BROWN, A. L. **Guided learning and transfer: Implications for approaches to assessment in Diagnostic Monitoring of Skill and Knowledge Acquisition.** Lawrence Erlbaum Assoc., Mahwah, NJ, 1990.

CRESWELL, J. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2ª Ed. Porto Alegre. 2007. 248 p

ELLIOTT, J. **Dynamic Assessment in educational settings:** realising potential. Educational Review, 55(1), 15-32, 2003.

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M.T. (Org.) **Avaliação uma prática em busca de novos sentidos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. FALIK, L. e FEUERSTEIN, R. S. **Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability.** Jerusalem: ICELP, 2003.

FEUERSTEIN, R., RAND, Y. HOFFMAN, M. B. e MILLER, R. (1980). **Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability.** Baltimore, MD: University Park Press.

FEUERSTEIN, R., Y. RAND, e HOFFMAN, M. B. **The Dynamic Assessment of Retarded Performers: The Learning Potential Assessment Device, Theory, Instruments, and Techniques.** Baltimore, MD: University Park Press, 1979.



GUTHKE, J. **Learning tests – The concept, main research findings, problems, and trends.** *Learning and Individual Differences*, 4 (2), 137-151, 1992.

HAYWOOD, H. C. e LIDZ, C. S. **Dynamic Assessment in Practice: Clinical and Educational Applications.** Cambridge: Cambridge University Press, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LANTOLF, J. P. e THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development.** Oxford University Press, 2006.

LIDZ, C. S. (Ed.). **Dynamic assessment: An interactive approach to evaluating learning potential.** New York: The Guilford Press, 1987.

LIDZ, C. S. e GINDIS, B. Dynamic assessment of the evolving cognitive functions in children. In KOZULIN, A. E.; BROWN, J. S.; MILLER, S. M.; HEATH, C.; GINDIS, B. e AGEYEV, V. S. (Eds.), **Vygotsky's educational theory in cultural context** (pp. 99-116). Cambridge, UK, New York: Cambridge University Press, 2003.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições,** Cortez, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUZ, L. S.; MIRANDA, A. A. B. **Avaliação e inclusão educacional: perspectivas sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual.** IV Congresso de Psicopedagogia Escolar. Uberlândia: UFU, 2015.

LYNCH, B. Rethinking assessment from a critical perspective. **Language Testing**, 18 (4), 351-372, 2001.

MCNAMARA, T. Language assessment as social practice: Challenges for research. **Language Testing**, 18 (4), 333-351, 2001.

NASCIMENTO, S. R. M. B. e SZMANSKI, M. L. S. **O aluno com deficiência intelectual na escola: possibilidades de transformação de vida por meio da aprendizagem.** Universidade Estadual de Maringá, 2013.

PELTENBURG, M. **Mathematical potential of special education students.** Tese de Doutorado. Freudenthal Institute for Science and Mathematics Education, Faculty of Science, Utrecht University: 2012.

PEÑA, E.D. e GILLAM, R.B. Dynamic assessment of children referred for speech and



language evaluations. In LIDZ, C. e ELLIOTT, J. G. (Eds.), **Dynamic Assessment: Prevailing Models and Applications** (pp. 543–575). JAI Elsevier Science, 2000.

POEHNER, M. E. **Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting second language development**. Berlin: Springer Publishing, 2008.

SARTORETTO, M. L. **Como avaliar o aluno com deficiência?** In site: Atendimento Educacional Especializado (AEE): 2012. Disponível em <https://inclusaoaee.wordpress.com/2010/08/28/como-avaliar-a-crianca-com-deficiencia-intelectual/#more-709>. Acesso em 16/07/2016.

SHOHAMY, E. Evaluation of learning outcomes in second language acquisition: A multiplism perspective. In H. Byrnes (Ed.), **Learning foreign and second languages: Perspectives in research and scholarship** (pp. 238-61). New York: MLA, 1998.

SHOHAMY, E. **The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests**. New York: Longman, 2001.

STERNBERG, R. J. e GRIGORENKO, E. L. **Dynamic testing. The nature and measurement of learning potential**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M., e BECKER, J. **Towards a didactic model for assessment design in mathematics education**. In BISHOP, A. J.; CLEMENTS, M. A.; KEITEL, C.; KILPATRICK, J. e LEUNG, F. K. S. (Eds.). *Second international handbook of mathematics education* (pp. 689-716). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2003.

VASCONCELLOS, C. S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. São Paulo: Libertad, 1998.

VENN, J. **Current issues in assessing students with special needs**. In WEBBER, C. F. e LUPART, J. L. (Eds.), *Leading student assessment* (pp. 133-150). Dordrecht: Springer, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 4ª Ed. Martins Editora, 2008.