



Pontos de vista em Diversidade e Inclusão

volume 2

Organizadoras
Neuza Rejane Wille Lima
Cristina Maria Carvalho Delou





Pontos de vista em diversidade e inclusão

Volume 2

Neuza Rejane Wille Lima
Cristina Maria Carvalho Delou
(Organizadoras)

Universidade Federal Fluminense
Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão
Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão

2016

Copyright by Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão.

EQUIPE TÉCNICA

Capa: Grasielle Freitas

Revisão: Ricardo Baptista Borges

Diagramação: Luciana Perdigão

L732

Pontos de vista em diversidade e inclusão – volume 2 / Lima Neuza Rejane Wille, Cristina Maria Carvalho Delou (organizadoras) – Niterói – Rio de Janeiro - Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), 2016.

180fl. il.

ISBN 978-85-69879-06-0

1. Currículo inclusivo. 2. Ensino. 3. Tecnologias assistivas. I Lima, Neuza Rejane Wille Lima. II Delou, Cristina Maria Carvalho III. Título.

CDU - 37.01



Perfil das Organizadoras



Neuza Rejane Wille Lima

é graduada em Ciências Biológicas (1983) e Mestre em Biofísica (1987) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987). Possui doutorado em Ecologia e Recursos Naturais pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) & Rutgers University (RU) – New Jersey (USA) (1993). Participou da construção e foi professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense (1994 – 2000). É Professora Associada do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF), na qual pesquisa, orienta e publica artigos, e livros que versam sobre temas na área de Ecologia Teórica & Aplicada, especificamente em Evolução do Sexo, visando a produção de novos conhecimentos e a divulgação da ciência para o grande público e nas versões em áudio livro com vistas a inclusão de deficientes visuais. Desde 2014 é tutora do ProPET Biofronteiras (Programa de Educação Tutorial PROGRAD/MEC) do Instituto de Biologia/UFF. Subcoordenadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI, 2015) do Instituto de Biologia da UFF. Idealizou e criou com mais 14 membros a Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI), da qual é a Presidente (2015-2019). É líder e pesquisadora do Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento de Processos, Produtos e Inovação Tecnológica para o Ensino de Deficientes Visuais – NDVIS/UFF, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7615402413425619).



Cristina Maria Carvalho Delou

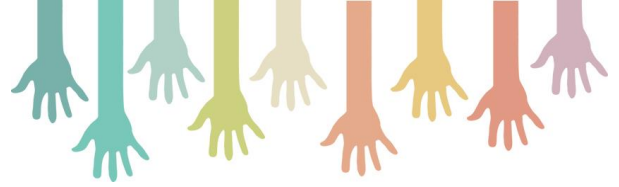
é psicóloga e licenciada pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC/Rio (1981), especialista e Mestre em Educação na área de concentração em Superdotados pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ, 1987). Doutora em Educação pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica – PUC/SP (2001). É Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal

Fluminense (UFF) onde leciona em diferentes cursos de licenciatura, graduação plena e pós-graduação. Participou da elaboração e coordena o Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF - CMPDI, criado pela CAPES em 2013 – área de Ensino. É membro permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia (UFF) e do Programa de Ensino de Biociências e Saúde da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ). Colabora no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade do Rio de Janeiro (UNIRIO). Criou e coordena o curso de Pós-Graduação Lato-Sensu em Educação Especial e Inclusiva da Faculdade de Educação da UFF. É pesquisadora e coordena o Grupo de Pesquisa Talentos e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação, vinculado ao Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0900472085786826). Coordena atividades de extensão no Programa de Atendimento de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação (PAAAH/SD), na Escola de Inclusão da UFF que é apoiada pela FAPERJ, PROEXT/MEC e CNPq, além do Centro Extensionista de Apoio à Inclusão (CEAI/PROEX/UFF). Foi eleita Presidente do ConBraSD (2011-2012). Recentemente criou com mais 14 membros a Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDIIn) da qual é a Vice-Presidente (2015-2019). Pesquisadora do CNPq a partir de 2016. É pesquisadora do CNPq.



Sumário

Três anos do CMPDI: desafios e avanços	11
O Ensino Profissional e Indicadores de Altas Habilidades.....	21
Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: fatos, mitos e outras coisas.....	28
Desafios da Avaliação em um contexto de Escola Inclusiva	37
Dupla exclusão: o superdotado das camadas populares	46
Imagens que Falam: a áudio-descrição em materiais didáticos	56
A Construção de Conceitos no Ensino das Ciências da Natureza e a Educação de Surdos.....	62
A Evolução do Desporto Surdo.....	66
Políticas Públicas para Altas Habilidades ou Superdotação.....	74
Processo de criação e produção de material didático em LIBRAS	85
LIBRAS e Cultura Surda na perspectiva tecnológica.....	89
Altas Habilidades ou Superdotação: breve contexto histórico	95
O INES e o Surdo no cenário da Educação Inclusiva sob a ótica da Arte	100
Percorrendo as legislações sobre ensino para surdos no Brasil	108
Habilidade Lógica e Avaliação Interativa: modelos inovadores na Educação Inclusiva.....	116
O Bocha Paralímpico como Esporte Adaptado para Paralisados Cerebrais.....	123
Explorando a Dupla Excepcionalidade	128
Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise da produção científica no Brasil	134
Produção de material didático em Braille no Instituto Benjamin Constant	141
Adaptação de livros didáticos para o Sistema Braille: uma proposta Inclusiva	147
Oficina de Capacitação para Impressão Braille nas Salas de Recursos Multifuncionais.....	151
Aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio lógico- matemático através de material didático digital.....	155
O Sinal “Fonoaudiólogo” em LIBRAS: uma reflexão sobre a Iconicidade na criação de sinais.....	167
Pensando Inclusivamente sobre o Ensino Inclusivo.....	172



Capítulo 1

Três anos do CMPDI: desafios e avanços

Neuzane Wille Lima¹ e Cristina Maria Carvalho Delou²

¹ Professora do Instituto de Biologia. Subcoordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF

² Professora da Faculdade de Educação. Coordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF

Avanços na esfera acadêmica que tratam e formam profissionais para atuarem na área de diversidade e inclusão são muito recentes no Brasil (REAÇÃO, 2015), apesar das ações internacionais direcionadas neste sentido que tiveram seu início em 1990 (DELOU, 2016; UNESCO, 1990).

Dentre os 10 objetivos estabelecidos pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (UNESCO, 1990), o terceiro relacionava-se a universalização do acesso à educação e à promoção da equidade. Tal objetivo apontava os grupos historicamente excluídos da educação básica: todas as crianças, jovens e adultos, que vivem em desigualdade em nossas sociedades, principalmente as meninas e mulheres, e também grupos tidos como excluídos, tais como:

- populações das periferias urbanas e de zonas rurais;
- nômades e trabalhadores migrantes;
- povos indígenas; minorias étnicas, raciais e linguísticas;
- refugiados; deslocados pela guerra; e povos submetidos a um regime de ocupação (UNESCO, 1990, apud. DELOU, 2016).

Em novembro de 1990, o Ministério da Educação realizou a primeira reformulação estrutural, respondendo aos organismos internacionais (UNESCO, 1990), dando início à operacionalização do acordo com o documento que havia sido assinado (DELOU, 2016).

Contudo, a atuação de instituições brasileiras de pesquisa e ensino superior só começaram a tratar da temática diversidade e inclusão como estratégia de formação e atualização de profissionais envolvidos no ensino formal e não formal, a partir da segunda década do século XXI (REAÇÃO, 2015).

O conceito de diversidade está relacionado à pluralidade, multiplicidade, diferentes ângulos de visão ou de abordagens, heterogeneidade e variedade. A inclusão é a comunhão dos diferentes, dos contrários e deve fomentar a relação igualitária que sobrepassa a simples tolerância mútua. A conjunção desses conceitos pressupõe que não se deve preparar uma pessoa diferente para integrá-la na sociedade, mas adequar a sociedade para incluir a pessoa diferente. Portanto, a expressão diversidade e inclusão envolve toda e qualquer ação que

reconheça as pessoas com demandas especiais e que fomente as práticas legais que garantam a inserção destas na sociedade (sistema escolar, atividades profissionais e práticas sociais), por intermédio da aceitação e da acessibilidade (elevadores, rampas, poltronas adaptadas, intérpretes de LIBRAS, audiodescritores para cegos, computadores adaptados, entre outros), possibilitando, assim, criar sistemas especiais nos quais possam desenvolver seus potenciais, contribuir para a ampliação das práticas que garantirão a inclusão em sua plenitude (LIMA; DELOU, 2016).

Tal realidade poderá ser alcançada através da formação e atualização de profissionais envolvidos na educação e cuidado de pessoas com necessidades especiais (surdos, deficientes visuais, deficientes físicos, deficientes múltiplos, autistas, superdotados), através do viés humanístico e tecnológico.

Assim, o formado pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) deverá ser capaz de buscar e se apropriar do saber de forma autônoma, além de transmiti-lo, consciente de sua responsabilidade diante do sentido da formação continuada permanente, auxiliando o público com necessidades especiais.

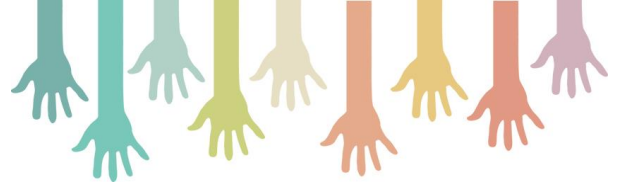
Além disso, espera-se que o mestre que obteve seu título pelo CMPDI, seja capaz de:

- problematizar a realidade;
- formular hipóteses acerca dos problemas;
- planejar e executar projetos individuais e coletivos;
- analisar dados e estabelecer conclusões.

Isso feito sempre no sentido de potencializar as aptidões das pessoas com necessidades especiais, contribuindo de forma decisiva para a melhoria de suas condições de acesso ao conhecimento tecnológico e científico, sendo apto a pensar o mundo em que vive com condição para transformá-lo (CMPDI, 2016).

Nessa perspectiva, o CMPDI privilegia uma formação com uma sólida vivência experimental, sem conformação. Para tanto, o curso dá ênfase às disciplinas e atividades que envolvem os trabalhos de campo, complementados pelos estágios em divulgação e docência e exige, como requisito para obtenção do título e Mestre em Diversidade e Inclusão, a produção de uma dissertação que contemple as etapas que foram seguidas para geração de um produto (sites ou blogs científicos, cartilhas, manuais, vídeos, livros infantis, livros de divulgação científica, entre outros) que divulguem e facilitem a construção de conhecimentos relativos à diversidade e Inclusão.

Na criação do CMPDI, em 2013, foi reunido um corpo docente multidisciplinar, constituído de 38 professores. A maior parte desses professores (66%) era lotada na própria UFF, oriunda de diferentes institutos ou faculdades. Uma parte menor (34%) era de outras instituições de pesquisa e ensino conforme mostra as tabelas 1 e 2. Essa proporção, na



composição de professores internos e externos à instituição, responsável pelo curso de pós-graduação, está de acordo com as normas da CAPES.

Tabela 1. Composição inicial do corpo docente do CMPDI/ UFF em 2013.

Origem	Quantidade
Instituto de Biologia	16
Faculdade de Educação	05
Instituto da Computação	02
Instituto de Química	01
Escola de Engenharia	01
TOTAL	25

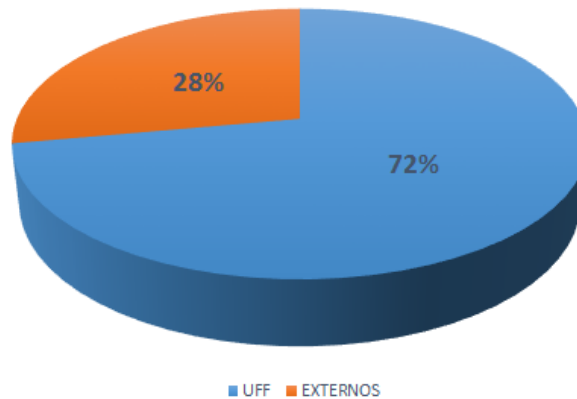
Tabela 2. Composição inicial do corpo docente do CMPDI, externo à UFF(2013).

Instituição de Origem	Número de participantes
Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)	03
Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	02
Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	02
Fundação Instituto Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)	02
Centro de Ciências e Biotecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF)	01
Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC)	01
Universidade do Minho (Portugal)	01
Universidade da Pensilvânia (E.U.A.)	01
TOTAL	15

Por ser um curso profissional, o CMPDI não possui bolsas de estudo para seus estudantes (BRASIL, 2016), tampouco verba de bancada para apoiar ações inerentes à um curso de pós-graduação *strito-sensu* (com desenvolvimento e defesa de dissertação, no caso do mestrado). Os mestrandos do CMPDI - que são orientados ou co-orientados por professores estrangeiros -, têm sua formação realizada através de tecnologias que permitem o contato virtual (e-mail, Skype, videoconferência). Essas tecnologias também atendem às aulas ministradas à distância ou semipresenciais, por professores que pretendem vencer barreiras de deslocamento, não só a quem apresenta baixa mobilidade física, como também aqueles que estudam sem licença do trabalho.

A divulgação da criação do CMPDI despertou o interesse de um grupo cada vez maior de professores da UFF. Em julho de 2016, o corpo docente do CMPDI contava com 31 professores da UFF (72%) e 12 professores externos à UFF (28%).

Figura 1: Distribuição Percentual dos Professores da UFF em relação aos Professores Externos



O processo de demissão de mestrandos no CMPDI ocorre uma vez por ano, durante o primeiro semestre letivo e todas as informações estão disponibilizadas por meio de edital na página eletrônica do curso (www.cmpdi.uff.br).

Em agosto de 2013, o CMPDI teve seu início oficial após o processo seletivo que suscitou na aprovação dos 22 mestrandos da primeira turma (Tabela 3).

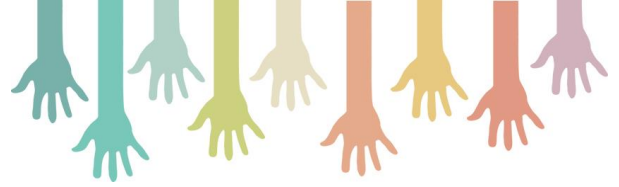
Ao longo desses três anos, tivemos 380 inscrições deferidas para a realização das provas escritas de um total 691 candidatos inscritos, configurando o aumento de 89% de candidatos.

O número de candidatos aprovados foi de 20% (em 2013), de 29% em 2014 e de 20% em 2015 - sem contar com a seleção de ação afirmativa para os surdos.

Nesse caso, a aprovação foi de cerca de 93% dos candidatos surdos que prestaram as provas (Tabela 3).

A Tabela 3 mostra que na turma de 2013 houve somente um mestrando desistente do curso e apenas uma mestranda não havia defendido sua dissertação e apresentado seu produto. O resultado indicou 91% de aproveitamento na formação da primeira turma. Até 10 de setembro de 2016, 23 mestrandos da turma de 2014 defenderam suas dissertações, configurando 39% de defesas realizadas

A Seleção feita pelo Edital 2015-2 ofereceu, pela primeira vez, um Edital de Ação Afirmativa para candidatos SURDOS. Pela Ação, os candidatos surdos puderam realizar a prova de conhecimentos em português e também em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) que é a segunda língua oficial no Brasil (Decreto nº 5.626, DE 22 de dezembro de 2005, que Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002). Tal Decreto dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000). LIBRAS é a língua que os surdos utilizam para se comunicarem entre si mesmos e entre os ouvintes. A partir do edital de Ação Afirmativa, decidiu-se que todos os candidatos surdos passariam a ter o direito de realizar a prova em LIBRAS, além da prova escrita em português sobre



conhecimentos na área de conhecimento em questão. O Edital referente a Turma de 2016 aconteceu nesse modelo.

Tabela 3. CMPDI em números.

Categorias	Anos letivos				
	2013	2014	2015-1	2015-2	2016
Total de candidatos inscritos	108	139	189	15	240
Vagas oferecidas	22	38	38	15	88
Inscrições deferidas	46	96	70	14	154
Inscrições indeferidas	62	43	119	01	86
Candidatos aprovados	22	38	38	13	87
Desistências do curso	01	00	00	01	01
Dissertações com apresentação de produtos	20	23	01	00	00

Fonte: CMPDI, 2016

Em termos inclusivos, desde o início, o CMPDI possui o corpo discente constituído de alunos com deficiências. Ao todo são 18 alunos surdos (n=2/turma de 2013; n=03/turma de 2014; n=13/turma de 2015), um (n=1) aluno cego da turma de 2015; 3 alunos deficientes físicos (n=1/turma de 2013; n=2/turma de 2015); uma aluna (n=1) deficiente múltipla (baixa visão com hemiparesia) da turma de 2015; e uma aluna (n=1) autista da turma de 2015.

No corpo docente, o CMPDI conta com uma (n=1) docente surda, a Dra. Ana Regina e Souza Campelo, professora adjunta no Instituto de Educação de Surdos, que é autora de três capítulos deste livro.

O empoderamento dos alunos surdos, tradutores e intérpretes de LIBRAS mostra como o corpo discente do CMPDI, vinculado à Cultura Surda, já alcançou resultados positivos em concursos públicos. A professora surda Luciane Rangel Rodrigues, foi 1º lugar no concurso de seleção para o CMPDI, em 2013, o 1º lugar no concurso de seleção para professora auxiliar de LIBRAS na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a primeira Mestre em Diversidade e Inclusão, surda, titulada pelo CMPDI da UFF, defendendo sua dissertação em 2015 (REAÇÃO, 2015).

Da Turma de 2013, a professora surda Joana Angélica Ferreira Monteiro foi 1º lugar no concurso público para a disciplina de LIBRAS, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM e, atualmente, é Chefe do Departamento de Letras LIBRAS - DLL, junto ao Instituto de Ciências, Humanas e Letras - ICHL, na Universidade Federal do Amazonas - UFAM. O mesmo se deu com o aluno Fábio Tadeu Cabral Stoller, concursado para professor auxiliar da Universidade Federal do Amazonas, na disciplina de LIBRAS.

Além desses, acrescenta-se as mestras em Diversidade e Inclusão, concursadas para a disciplina de LIBRAS, do Instituto de Letras da UFF, professoras Mariana da Cunha Teixeira de

Souza, Tathianna Prado Dawes (que também é surda), Daniele Pereira dos Santos Magon e Ludmila Veiga Farias Franco para o Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, da Universidade Federal Fluminense (UENF).

Ao se inscrever para participar do processo de seleção do CMPDI, cada candidato deve escolher orientadores, e também coorientadores, os docentes credenciados pelo curso e que atuam em pelo menos uma das quatro linhas de pesquisa (Tabela 4).

Tabela 4. Linhas de pesquisa do CMPDI e suas definições.

Linha de Pesquisa	Definições
1	<p>Altas Habilidades e Notório Saber</p> <p>Investigação sobre competências, saberes e vocações em contextos de alto nível de desempenho escolar, acadêmico e social; relação Altas Habilidades e notório saber; políticas públicas de educação para Altas Habilidades; currículos escolares para Altas Habilidades; estudos independentes, aceleração de estudos e notório saber; Altas Habilidades e inclusão social.</p>
2	<p>Necessidades Especiais, Síndromes e Transtornos</p> <p>Investigação sobre necessidades especiais nas deficiências, síndromes e transtornos; organização de currículos em contextos de inclusão e diversidade; ensino-aprendizagem no ensino regular e especial; mediações para o desenvolvimento escolar; inclusão e avaliação escolar; ludicidade e lazer para a inclusão social.</p>
3	<p>Produção de Materiais e Novas Tecnologias</p> <p>Investigação e produção de novos tipos de materiais didáticos acessíveis para o ensino nas diversas áreas e conhecimento; as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas aos processos educacionais acessíveis; EAD como ferramenta para os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.</p>
4	<p>Interdisciplinaridade e Questões de Ensino</p> <p>Interdisciplinaridade e novas práticas de ensino; intercâmbio entre disciplinas e aproximação de objetos de estudos; saberes e sentidos para as aprendizagens; relações interdisciplinares entre as ciências da natureza e as ciências humanas, Pesquisa e desenvolvimento de abordagens, metodologias e processos para minimizar as dificuldades na compreensão de temas complexos.</p>

(Fonte: CMPDI, 2016).

Cada linha de pesquisa delimita temas e áreas de abrangência das pesquisas realizadas no mestrado profissional. Todas se sustentam em fundamentos teóricos que podem ser origem e/ou decorrentes de práticas inovadoras de ensino, incorporando e atualizando os avanços científicos e tecnológicos para gestão, produção da pesquisa aplicada, “a proposta de



inovações e aperfeiçoamentos tecnológicos para a solução de problemas específicos” (BRASIL, 2009)

Em julho de 2016, quando a seleção para a Turma de 2016 foi realizada, as linhas de pesquisa envolveram 30 docentes permanentes e 13 docentes colaboradores, totalizando 43 docentes com atuação nas quatro linhas de pesquisa. A Linha 3 reunia o maior número de professores (Tabela 5).

O curso possui três grandes grupos de pesquisa cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq. Os grupos (Tabela 6) são liderados por professores do CMPDI, que realizam pesquisas próprias e viabilizam as condições para que seus orientandos operacionalizem as pesquisas dos projetos aprovados quando da seleção, além da concretização de produtos voltados para altas habilidades ou superdotação (TCHSE), deficiência visual (NDVIS) e surdez (NDPIS).

Em 29 de julho de 2016, contabilizamos 44 mestres formados pelo CMPDI (Tabela 3), destes, quatro já foram aprovados na seleção ao doutorado para o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Ensino em Biociências e Saúde do Instituto Oswaldo Cruz (PGEBS/IOC/Fiocruz) (Programas de Pós Stricto Sensu do IOC, 2016) - Aimi Tanikawa de Oliveira, Clevia F. Sies Barboza, Juliana Antunes Pessanha e Thays Merçon dos Santos.

Os mestrados e mestres do CMPDI participam de encontros científicos nacionais e internacionais, publicam seus resultados em revistas científicas brasileiras e estrangeiras de qualidade acadêmica reconhecida - assunto a ser tratado em outro artigo.

Com todos os números aqui apresentados e ao final dessa avaliação, faltou informar de onde viemos e para onde queremos ir.

O CMPDI teve origem no Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Escola de Inclusão,¹ da UFF. Tendo o vínculo inicial com a Pró-Reitoria de Extensão desta mesma (UFF, 2016), a Escola de Inclusão foi criada academicamente em 10 de julho de 2009, contando sete anos de atividades contínuas, já tendo oferecido 17 edições ininterruptas. Suas ações foram apoiadas pela Proex-UFF, em 2009, pelo Proext-MEC, de 2009 e 2010, pela CAPES com os Editais Novos Talentos 05/2012 e PIBID 2014, pelo CNPq com bolsas de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia e da FAPERJ, desde 2010.

Uma vez constituído, a coordenação do CMPDI apoiou a criação da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão (ABDI, 2016) que, em 14 de julho de 2015, sob liderança das autoras desse capítulo e mais 13 associados fundadores, teve o estatuto aprovado e a primeira diretoria eleita para o quadriênio 2015-2019. Com o apoio do CMPDI, os objetivos da ABDI são:

¹ <http://www.cmpdi.uff.br>. Localizada no Campus do Gragoatá, Bloco P, Térreo.

1. Promover o avanço e desenvolvimento da ciência, da tecnologia assistiva e da inovação social relacionadas à Diversidade e Inclusão e áreas do conhecimento correlatas no Brasil e no Exterior;
2. Disseminar informações científicas e técnicas sobre a Diversidade e Inclusão no Brasil e no Exterior;
3. Promover, apoiar e organizar, ciclo de palestras, reuniões, simpósios, encontros, conferências e congressos sobre Diversidade e Inclusão no Brasil e no exterior;
4. Estimular o ensino e promover a difusão de conhecimentos sobre a Diversidade e Inclusão;
5. Apoiar atividades de pesquisa e desenvolvimento conduzidas por pesquisadores ligados a órgãos públicos e privados nacionais;
6. Estimular o intercâmbio profissional e acadêmico entre as organizações de ensino e pesquisa, públicas e privadas, nacionais ou internacionais na área de Diversidade e Inclusão;
7. Propor e executar ações para organizar e aperfeiçoar o desenvolvimento da Diversidade e Inclusão no Brasil no âmbito acadêmico.

Mas o nosso objetivo é maior, aquilo que pretendemos para o futuro do ensino e da pesquisa, relacionados à Diversidade e Inclusão, é a criação do Curso de Doutorado, Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Diversidade e Inclusão na UFF para que possamos dar oportunidade aos profissionais à continuidade de suas formações e produções acadêmicas na área em questão.

Tabela 5. Docentes permanente/colaboradores, Linhas de Pesquisa, Unidades de origem (julho – 2016).

	Nomes	Linhas	Unidade de origem
Permanentes	ALFRED SHOLL FRANCO	3, 4	UFRJ
	ANA REGINA CAMPELLO	3	INES
	CLAUDIA MARA LARA MELO COUTINHO	3	UFF
	CLAUDIA MARCIA BORGES BARRETO	4	UFF
	CRISTINA LUCIA MAIA COELHO	2	UFF
	CRISTINA MARIA CARVALHO DELOU	1;3	UFF
	DAGMAR DE MELLO E SILVA	3;4	UFF
	DILVANI OLIVEIRA SANTOS	3	UFF
	EDICLEA MASCARENHAS FERNANDES	2;3	UERJ
	ELENILDE MARIA DOS SANTOS	4	FAETEC
	FABIANA RODRIGUES LETA	3	UFF
	FERNANDA SERPA CARDOSO	1;4	UFF
	GERLINDE AGATE PLATAIS BRASIL TEIXEIRA	3	UFF
	GLAUCA TORRES ARAGON	3	UENF
	JULIO VIANNA BARBOSA	3	FIOCRUZ

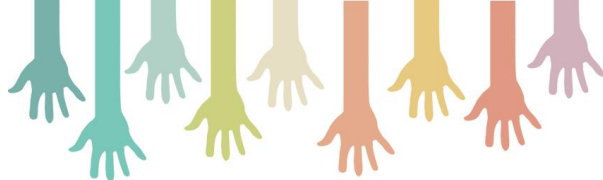


Tabela 5. cont.

Colaboradores	LUCIA DE MELLO E SOUZA LEHMANN	1	UFF
	LUCIANNE FRAGEL MADEIRA	3	UFF
	LUIZ ANTONIO BOTELHO ANDRADE	4	UnFF
	LUIZ DE GONZAGA GAWRYSZEWSKI	4	UFF
	MANUEL GUSTAVO LEITÃO RIBEIRO	3	UFF
	MARCIA DENISE PLETSCHE	3	UFRRJ
	MARIO JOSE MISSAGIA JUNIOR	2	INES
	MIRIAN ARAUJO CARLOS CRAPEZ	3	UFF
	NEUZA REJANE WILLE LIMA	3	UFF
	REJANY DOS SANTOS DOMINICK	4	UFF
	ROSANA MARIA DO PRADO LUZ MEIRELES	3	INES
	RUTH MARIA MARIANI BRAZ	3	SPREAD IN THE SIGN/UFF
	SERGIO CRESPO COELHO DA SILVA PINTO	3	UFF
	SOLANGE MARIA DA ROCHA	3	INES
	SUZETE ARAÚJO OLIVEIRA GOMES	3	UFF
	BIANCA DA CUNHA MACHADO	4	UFF
	CÁTIA LACERDA SODRÉ	3	UFF
	DIANA NEGRÃO CAVALCANTI	2	UFF
	HELENA CARLA CASTRO	1; 4	UFF
	HELENA RODRIGUES LOPES	1	UFF
	JANIE GARCIA DA SILVA	3	UFF
	MARIA IZABEL DOS SANTOS GARCIA	3;4	UFF
	ODARA HORTA BOSCOLO	3	UFF
	PAULO PIRES DE QUEIROZ	4	UFF
	RENATA VILANOVA	3	UFF
SERGIO RODRIGUES BAHIA	3	UFF	
SÍDIO WERDES SOUSA MACHADO	3	UFF	
TANIA CREMONINI DE ARAUJO JORGE	3	FIOCRUZ	

Tabela 6. Grupos de pesquisa cadastrados no diretório de grupo do CNPq que envolvem as linhas de pesquisa do CMPDI.

Sigla do Grupo	Nome do Grupo de Pesquisa e Coordenadora	Link e/ou blog
TCHSE (Desde 2002)	Talento e Capacidade Humana na Sociedade e na Educação - Coord. Profa. Dra. Cristina Maria Carvalho Delou	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0900472085786826
NDPIS (Desde 2014)	Núcleo de Desenvolvimento de Produtos e Processos na Perspectiva da Surdez - Coord. Profa. Dra. Helena Carla Castro	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1565585209126502
NDVIS (Desde 2014)	Núcleo de Pesquisa e Desenvolvimento de Processos, Produtos e Inovação Tecnológica para o Ensino de Deficientes Visuais - Coord. Profa. Dra. Neuza Rejane Wille Lima	http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7615402413425619 http://ndvis-ensinodedeficientesvisuais.blogspot.com.br/

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDIIn. Site da Associação Brasileira de Diversidade e Inclusão. Disponível no site <http://www.abdindiversidadeeinclusao.blogspot.com.br>. Niterói, 2016. Acessado em 15 de julho de 2016.

BRASIL. Portaria Normativa Nº 17, de 28 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. 2009. DOU, Nº 248, terça-feira, 29 de dezembro de 2009. Disponível no site [http://www.cmpdi.uff.br/images/Portaria/Portaria Normativa_17MP.pdf](http://www.cmpdi.uff.br/images/Portaria/Portaria%20Normativa_17MP.pdf). Acessado em 07 de agosto de 2016.

BRASIL. CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (MEC). 2016. Disponível no site <http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/bolsas-de-estudo/4914-posso-acumular-a-bolsa-da-capes-com-atividade-remunerada>. Acessado em 15 de julho de 2016.

DELOU, C.M.C. Diversidade e Inclusão: articulações, Cap. 1, 6-14p. In: Lima, N.R.W. & Delou, C.M.C, Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão, ABDIn, Niterói, 154p. 2016.

FIOCRUZ. PROGRAMAS DE PÓS STRICTO SENSU DO IOC. Disponível no site <http://www.pgebs.ioc.fiocruz.br>. Acessado em 15 de julho de 2016.

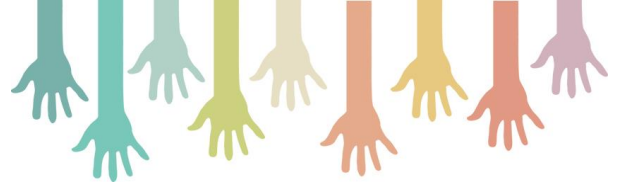
LIMA, N.R.W. & DELOU, C.M.C, Pontos de Vista em Diversidade e Inclusão. Niterói: ABDIn, 2016. 154p.

REAÇÃO. Revista Nacional de Reabilitação. Cursos de pós-graduação focam estudos sobre pessoas com deficiência, no. 106, 2015. Disponível no site <http://revistareacao.com.br/website/Edicoes.php?e=106&c=1069&d=0>. Acessado em 15 de julho de 2016.

UFF. Universidade Federal Fluminense. Escola de Inclusão. Niterói, RJ, UFF, 2016. Disponível no site <http://www.escoladeinclusao.uff.br>. Acessado em 15 de julho de 2016.

UFF. Universidade Federal Fluminense. Site do Curso de Mestrado de Diversidade e Inclusão (CMPDI), do Instituto de Biologia. 2016. Disponível no site <http://www.cmpdi.uff.br>. Acessado em 15 de julho de 2016.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.



Capítulo 2

O Ensino Profissional e Indicadores de Altas Habilidades

Claudiane Figueiredo Ribeiro¹ e Lucia de Mello e Souza Lehmann²

¹ Professora da Educação Especial da Fundação de Apoio à Escola Técnica, RJ (FAETEC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC). Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em

Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Nos últimos tempos o Ensino Técnico e Profissionalizante tem se destacado no cenário educacional como um auxílio importante na melhora do currículo, da empregabilidade, atraindo milhares de jovens de diversos segmentos da sociedade. Neste cenário, as políticas educacionais brasileiras incentivam cursos cada vez mais práticos, associados ao conhecimento básico, proporcionando um ambiente favorável ao desenvolvimento de profissionais com potenciais elevados.

É fato que um indivíduo que muito cedo pensa em fazer um curso técnico, ou profissionalizante, tem em mente, em geral, preparar-se para o trabalho. A escola, por sua vez, oferece a esses jovens conhecimentos e práticas pertinentes à área escolhida esperando deles o desenvolvimento de habilidades e competências. -*

Diante do saber laboral, alguns alunos podem apresentar desempenho ótimo. Nesse ponto do processo de formação deve-se aproveitar o talento humano, amparando o sujeito em suas descobertas, enriquecendo seus projetos com sugestões e promovendo parcerias para o desenvolvimento de competências nas demais dimensões possíveis.

Os jovens tidos como hábeis acima da média ou extremamente capazes, são considerados em nossa sociedade como possuidores de Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD), e se enquadram numa das categorias da Educação Especial segundo a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96), atualizada em 2013.

Também conhecidos por demonstrarem potencial elevado em áreas isoladas ou combinadas, seja, intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentarem grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

As pessoas com AH ou SD apresentam características que lhes são muito próprias e dentre as quais podemos destacar: leitura precoce e de um número muito grande de livros; senso de humor, de ética e de justiça muito desenvolvidos, associação com pessoas muito mais velhas ou muito mais novas do que elas; tendência ao perfeccionismo e nível de autoexigência

muito elevado; interesses diferentes aos dos seus pares; independência, autonomia, preferência por trabalharem/estudarem sozinhas. Essas pessoas são mais facilmente identificadas quando mais novas, apresentando essas características precocemente.

Surge aí um grande desafio: como identificar essas habilidades em jovens e adultos, e principalmente durante a fase do Ensino Médio técnico e profissionalizante?

Sobre essa questão é possível dizer que ainda não há uma metodologia, técnicas previstas para a concepção de projetos nesta área.

Teorias como a dos “Três Anéis”, de Renzulli, apresentam na sua definição de AH ou SD, aquilo que pode ser caracterizado por indicadores, comportamentos observáveis a partir dos quais se depreende o alcance de objetivos ou o domínio de uma capacidade.

Dessa forma, um levantamento de aspectos específicos que indiquem as altas habilidades para as diversas carreiras, diante do insipiente registro e do acompanhamento desses alunos, à luz da legislação brasileira de inclusão e da imprescindibilidade da modalidade de ensino, pode contribuir muito mais para o desenvolvimento tecnológico e socioeconômico do País.

O maior desafio em identificar e auxiliar essas pessoas é justamente a dificuldade de se compreender sua significação, peculiaridades e indicadores. Neste patamar, esse trabalho pretende identificar, analisar e sistematizar aspectos indicadores de altas habilidades para as carreiras técnicas.

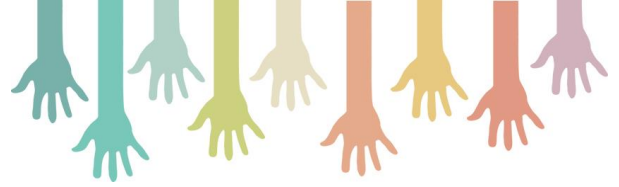
Em consonância com a mais recente legislação sobre essa categoria - Lei 13.234 de 29 de dezembro de 2015 -, a mesma afirma que se devem estabelecer mecanismos para identificar, cadastrar e atender esse público.

Para melhor compreender como se dá essa educação profissional no Brasil, é importante reconhecer as inúmeras transformações que se deram ao longo do tempo. Algumas delas perduram até hoje como a divisão em níveis:

- Básico (na formação inicial e continuada);
- Técnico (matriculados ou egressos do Ensino Médio);
- Tecnológico (Ensino Superior).

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil tinha sua economia voltada para a agricultura, na monocultura do café. Com a industrialização, muitos estrangeiros foram trazidos para o trabalho, mas os mesmos não tinham a intenção de ensinar o que sabiam.

Por volta da década de 1930, a falta de mão de obra especializada gerou um investimento maior na educação profissional. A estrutura implantada foi caracterizada por uma escola para a elite e outra de natureza profissional. Neste mesmo período houve a criação do curso técnico de 2º ciclo, hoje conhecido como Ensino Médio Técnico; aconteceu também



a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que tem contribuído para a qualificação do trabalhador.

Com o decorrer do tempo, os centros de formação técnica serviram para fortalecer a indústria nacional, perdendo seu caráter assistencialista, ganhando importância no cenário nacional, no desenvolvimento de uma pedagogia eficaz para o aprendiz, incentivando novas tecnologias e valorização dos profissionais.

Uma importante modificação foi realizada a partir do Decreto nº 2.208/97, o qual promoveu a separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional provocando mudanças significativas para o jovem que quisesse cursar.

Posteriormente, houve a substituição da medida pelo Decreto nº 5.154/04. Tais legislações refletiram mudanças reais na busca pelo ensino técnico, primeiro com a diminuição de procura pela modalidade, no perfil do alunado, e posteriormente com a volta do crescimento em número de jovens na formação.

Portanto, ao levar em conta os inúmeros jovens que têm buscado cursos técnicos ou profissionalizantes para se inserirem no mercado de trabalho e colocar em prática suas habilidades manuais ou intelectuais, as instituições responsáveis pela formação holística destes sujeitos devem proporcionar atividades intelectuais inerentes ao conhecimento técnico, aliando teoria e prática, neste espaço singular objetivando, de acordo com Gramsci, elaborar as intelectualidades de diversos tipos.

Efetivamente, o desenvolvimento do país depende da qualidade de formação de seus indivíduos, tanto pela Educação Profissional quanto pelos conhecimentos oriundos do Ensino Médio. O que não se deve perder é a oportunidade de se desenvolver competências e habilidades singulares do processo de aprendizagem desses sujeitos.

As políticas educacionais voltadas para o ensino profissional, empregadas atualmente, têm intensificado a busca pela formação técnica, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC, de nível federal, oferecidas também pelos órgãos estaduais, municipais e, após 2013, em algumas instituições privadas.

O PRONATEC foi gerado em 2011, no governo federal, pela Lei 12.513/2011, para expandir, interiorizar e democratizar a educação profissional e a tecnológica no Brasil; também com o intuito de contribuir para a qualidade do Ensino Médio público. De 2011 até 2014 foram realizadas mais de 8 milhões de matrículas em cursos técnicos e de formação inicial e continuada do Programa.

A histórica visão de inferioridade que se atribuía às formações técnicas tem sido desvelada pela inserção de políticas específicas de incentivo e oferta de novos vieses de formação profissional e tecnológica no país, criando novos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, cursos de nível técnico, médio e superior.

O incentivo aos alunos que apresentam, em algum momento, indicadores de AH ou SD é um objetivo a ser perseguido pelo corpo docente, pelas escolas.

Logo, a problemática instaurada seria a de como perceber os mais capazes em informática, agricultura, gastronomia, línguas, construção civil e tantos outros cursos, e em níveis diferenciados.

As orientações para a identificação de pessoas com AH ou SD são referendadas por autores como Fleith, Pérez & Freitas, Renzulli, Delou e outros.

A partir de pressupostos elencados por estes autores, uma pesquisa vem sendo realizada na Universidade Federal Fluminense - UFF, no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, desde 2015, buscando um aprofundamento neste campo do conhecimento, a fim de desenvolver uma metodologia de identificação de alunos com habilidade acima da média, oriundos do ensino profissional, um contributo para o desenvolvimento de indivíduos com habilidades específicas (técnicas e acadêmicas).

Contudo, uma reflexão sobre a importância do papel desempenhado por professores nesta identificação das AH ou SD fez-se necessário diante da proximidade entre os sujeitos, e um maior tempo dispensado para a aprendizagem da teoria e prática das profissões.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 62, determina que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades [...]”

As políticas devem ser pautadas nos anseios da população, permitindo aos diversos atores viver com mais dignidade; ao subsidiar ações que sejam benéficas para o progresso desses alunos, estimulando o enriquecimento curricular.

Desde a reunião de Jomtien, na Tailândia, em 1990, discute-se, prega-se uma educação para todos. Em 1994, com a Declaração de Salamanca, era citada a necessidade de se atender alunos com AH ou SD – porém, só recentemente tivemos a criação de conselhos e núcleos na área.

As escolas devem atentar para as potencialidades de seus alunos, contribuindo para diminuir as dificuldades, desviando-se o foco para o que têm de melhor: inteligência, criatividade, capacidade de resolução de problemas para além dos currículos.

As AH ou SD podem ser atribuídas aos indivíduos com inteligência acima da média, com algumas especificidades que se mantêm estáveis ao longo de suas vidas, caso sejam estimuladas em seu desenvolvimento.

Consideram-se duas principais formas de superdotação: a) Dedutiva - superdotação escolar envolvendo notas, produtividade acadêmica; b) Indutiva - superdotação criativa produtiva na resolução de problemas, invenções e processamento de informações.

Esse reconhecimento da abrangência da criatividade humana, a expressão criativa está associada a vivências emocionais positivas, atividades concernentes ao potencial a ser desenvolvido. Contudo, a grande dificuldade para os docentes está na identificação, em sala de aula, desses sujeitos, a fim de que seus talentos não se percam.



Para que se realize tal reconhecimento, é preciso estabelecer quais características realmente indicam tais habilidades; no sentido de desenvolver programas de enriquecimento dentro e fora da sala de aula; e de recursos, ao ofertar a suplementação curricular e favorecer a progressão do potencial cognitivo humano dos selecionados.

Decerto, a educação tem deixado a desejar por diversos fatores sociais e econômicos, e diante da falta de domínio do assunto por parte dos envolvidos no processo, concretizando-se um dos maiores empecilhos na percepção de habilidades acima dos padrões.

Desse modo, o fenômeno das altas habilidades ainda é interposto por mitos e concepções sociais, ocasionando reações divergentes, impregnadas de fascínio, e antagonismo.

Diante disso, muitas orientações culturais e filosóficas atuais desorientam o profissional da educação, desestimulam a correta forma de abordagem junto aos alunos com excelente desempenho em algumas áreas do conhecimento. O que vem reforçar uma invisibilidade dentro do locus escolar, afirmada por Pérez e Freitas (2011), vinculada à desinformação sobre o tema e a legislação que prevê seu atendimento, à falta de formação acadêmica do docente e à representação cultural das pessoas com AH ou SD.

Tal problemática está associada à falta de conexão entre o que é ensinado nas universidades, e o que deve ser aplicável no ensino que contemple a diversidade humana.

De acordo com autores como Barreto (2010), em pesquisa recente, é incomum encontrar cursos de licenciatura que disponibilizem disciplinas voltadas às especificidades de alunos público-alvo da Educação Especial.

Assim, profissionais bem orientados pedagogicamente, apropriando-se do conhecimento da diversidade em sala de aula, podem desempenhar um papel crucial na identificação de alunos com habilidades acadêmicas e práticas ótimas no desenvolvimento dos cursos profissionais.

Esses, ao indicarem características inerentes ao ensino específico, estarão colaborando com o processo de inclusão, também para jovens e adolescentes, antes invisíveis.

Todavia, para a realização de procedimentos visando identificar AH ou SD, é essencial estar amparado por uma metodologia aceita pela equipe que a concebeu, baseada em observações do profissional da educação, na legislação vigente e em teorias comprovadas cientificamente, em consonância com informações da família do aluno.

Esse somatório de informações deverá favorecer e reforçar uma orientação para o Atendimento Educacional Especializado -AEE, onde se consolidará ou não a identificação.

Em suma, pode-se delinear uma trajetória na identificação de alunos com habilidades acima da média no ensino profissional, aproveitando-se a inteligência humana ao enriquecer o currículo desses sujeitos, usar projetos paralelos.

E ainda: aprimorar os testes que embasam a descoberta de pessoas com intelecto considerável, possíveis indicadores, encaminhando-as para avaliações de inteligência e projetos pertinentes às inteligências a serem potencializadas.

A busca do empoderamento de professores do ensino profissional para o reconhecimento de indicadores de competências e habilidades excelentes em seus alunos, deve promover a eficiência na educação de adolescentes e jovens, incompreendidos em suas necessidades de aprenderem conceitos diferenciados, associado à práxis pedagógica e ao reconhecimento da diversidade humana na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: Caminhos para as escolas inclusivas. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, p.16, 2002.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. A atenção ao aluno que se destaca por um potencial superior. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.27, n.1, p.51-59, 2005.

BAHIENSE, T. R. S. & ROSSETTI, C. B. Altas Habilidades/Superdotação no Contexto Escolar: Percepções de Professores e Prática Docente. Rev. Bras. Ed. Esp, 20:195-208, 2014

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/Ministério da Justiça, 1994.

BRASIL. Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997.

_____. Decreto Federal nº 5.154, de 23 de julho de 2004.

_____. Lei nº. 9.394. Brasília, DF, 1996.

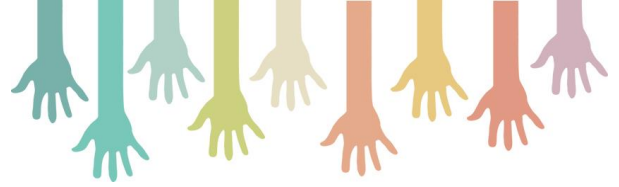
_____. Lei Nº 12.513. Brasília, DF, 2011.

_____. Lei nº 13.234. Brasília, DF, 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BARRETO, M. A. S. C. A formação do professor na perspectiva inclusiva: diálogos entre a educação especial e a educação do campo. IN: BARRETO, M. A. S. C.; MARTINS, I. O. R. (Org.) Diversidade e inclusão na educação do campo: povos, territórios, movimentos sociais, saberes da terra, sustentabilidade. Vitória: UFES, p.81-94, 2010.

CHAGAS, J. F. Conceituação e fatores individuais, familiares e culturais relacionados às altas habilidades, IN: FLEITH, D.S.; ALENCAR, E. M. L. S (Org.). Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação para pais e professores. Porto alegre: Artmed, 2007.



CORDÃO, Francisco Aparecido. A LDB e a Nova Educação Profissional. In: Boletim Técnico do SENAC. Rio de Janeiro: v.28, nº 1, de janeiro/ abril de 2002.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. Identificação de Superdotados: Uma Alternativa para a Sistematização da Observação de Professores em Sala de Aula (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 1987.

GRAMSCI, Antônio. Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1982.

MEIRIEU, P. Aprender... sim, mas como? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na educação básica: o cenário brasileiro. Educar em Revista, Curitiba, n.41, p.109-124, 2011.

RENZULLI, J. S. The three-ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity. In: R. J. Sternberg & J. E. Davis (Eds.) Conceptions of giftedness (pp. 53-92). New York: Cambridge University Press, 1986.

ROMANOWSKI, C. L. COSTA, A.S, DAL-FORNO, L.F. Políticas Públicas e Altas Habilidades/Superdotação. IX do Congresso Nacional de Educação-EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. Paraná, 2009.



Capítulo 3

Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade: fatos, mitos e outras coisas

Cristina Bruno de Lima¹, Cristina Lúcia Maia Coelho²

¹ Professora da Rede Municipal de Cachoeiras de Macacu. Mestranda do Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Apesar dos inúmeros estudos sobre Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade - TDA/H, ainda existe no meio acadêmico, entre médicos, psicólogos e outros profissionais, quem não o aceita.

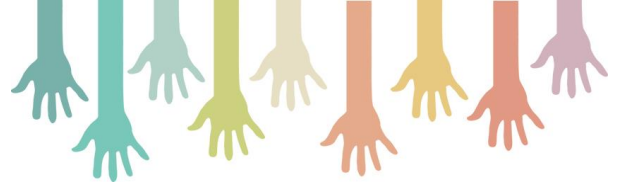
De vez em quando aparece uma nova tendência que influencia a forma de agir das escolas e famílias, não apenas na área pedagógica. A campanha “Não à medicalização da vida”, do Conselho Federal de Psicologia, gestão 2011/2013, por exemplo, certamente teve impacto naqueles setores da sociedade.

Dessa maneira, alguns questionamentos vêm fazendo parte das discussões no cenário acadêmico e comunidades escolares:

- a sociedade não está dando conta das crianças e jovens porque os pais não estão educando seus filhos;
- as escolas não atendem as expectativas do aluno do século XXI;
- a patologização da educação alivia as responsabilidades de famílias e professores, favorecendo a indústria de medicamentos;
- o discurso patológico acaba sendo internalizado e reforçando falsos comportamentos sintomáticos;
- a quem interessa a medicalização?

Existe certa tendência social a incorporar a teoria da conspiração, especialmente quando se vislumbra interesses econômicos, mas é preciso refletir tendo em vista outros parâmetros. Nesse cenário, perguntamos: a quem interessa culpabilizar a escola? A família? Os remédios? A culpa seria de quem?

No contexto contemporâneo, o tema Educação para Todos tem sido recorrente em congressos, encontros pedagógicos, pesquisas científicas, entre outros. Porém, o entendimento do real significado de “para todos”, passa pela interpretação e interesses específicos de determinados grupos/segmentos sociais, de acordo com as fragilidades de cada sociedade. A política não fica de fora desse contexto.



Ainda que se vislumbrem tantos tratados e convenções dando conta da importância de um olhar atento a diversidade em questões educacionais, os sistemas de ensino restringem seu olhar à deficiências e síndromes claramente observáveis. Com respaldo legal, privam parte dos alunos de acesso ao Atendimento Educacional Especializado, com seus recursos humanos e materiais subjacentes, de modo que essas especificidades acabam relegadas a um segundo plano no rol das prioridades.

Essa exclusão representa minimizar o entendimento sobre os prejuízos acadêmicos e sociais que são inerentes às pessoas com determinados transtornos, como o TDA/H.

Assim, a comunidade escolar também vai absorvendo esse descrédito e passa até mesmo a duvidar da veracidade das informações sobre tais eventos, ainda que amplamente estudados e listados em todos os manuais de referência em psiquiatria.

Uma ideia de sociedade padronizadora, que pretende tornar os corpos dóceis e obedientes, vem sendo associada a uma possível indústria do transtorno e conseqüentemente da medicalização, reforçando mitos e medos, levando a erros severos relativos a avaliação e ao tratamento do TDA/H.

Assim, tende-se a refutar imediatamente um diagnóstico que justifique problemas de comportamento e de aprendizagem, que não esteja relacionado à incompetência das famílias em educar, dar limites; das escolas e currículos, que não atendem as necessidades do aluno do século XXI e dos professores, despreparados em formação e emoção, para lidar com uma geração mais livre, autônoma, questionadora.

Certamente, o TDA/H não justifica todos os desajustes escolares e sociais. Outros transtornos, problemas pessoais, questões socioambientais, deficiências diversas, e até mesmo o jeito de cada um, delimitam facilidades e fragilidades que podem influenciar o desempenho acadêmico, habilidades ou inabilidades sociais de crianças e jovens.

A surdez, por exemplo, ou problemas de visão, podem ser confundidos com déficit de atenção, assim como dificuldades de aprendizagem (dislexia e discalculia, especialmente), transtornos de humor e até mesmo o Autismo e ainda pode ser que estejam associados ao TDA/H. Um surdo não é necessariamente apenas surdo. O cego pode não ser só cego...

Além disso, tem-se o tal “jeito de cada um”, que a sociedade está aprendendo a respeitar e aceitar, mas há que se ter cuidado para não ser a desculpa ideal para não investir em tratamento ou atendimento especializado.

É fato que existem muitas dificuldades para se chegar a um diagnóstico preciso e realista, em relação ao TDA/H. Pode ser que, por diversas influências, crenças ou mesmo desinformação, haja erros nos diagnósticos e não só de TDA/H... mas e se for?

Também é fato: TDA/H existe!

O TDA/H existe, conforme estudos que o identificam em tempos e espaços diferenciados, afetando um percentual de crianças, jovens e adultos no mundo, em torno de 3 a 5%.

Não é um capricho de uma mãe que preferiu um nome mais bonito para a falta de educação de seu filho, de uma professora que resolveu achar uma desculpa para não conseguir “domar” ou ensinar uma criança... Isso é mito! Tem criança mal-educada, tem professor que não dá conta do aluno, tem “escolas de vidro”, que não sabem lidar com as diferenças... Mas existe TDA/H também!

O TDA/H pode se apresentar com predominância na desatenção, na hiperatividade/impulsividade ou sem predominância definida.

No caso da predominância desatenta, que prevalece entre o sexo feminino, geralmente o transtorno passa despercebido por muito tempo e às vezes pela vida toda. Meninas que se perdem em seus pensamentos, se distraem com uma sombra ou uma borracha no chão, mas permanecem sentadas e silenciosas, não despertam muito a atenção.

Normalmente, até o ensino fundamental, quando as discrepâncias no desempenho acadêmico vão se tornando flagrantes, passam por meninas sonhadoras, que ainda vão amadurecer, no seu tempo. Mas, o tempo passa e pouca coisa muda, a não ser, em muitas situações, o acúmulo de fracassos que desestabilizam e vão corroendo a autoestima da criança.

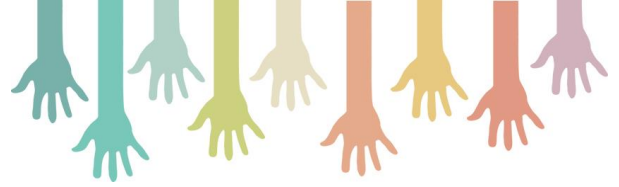
Mas nem sempre o problema se concentra nas questões acadêmicas. Ainda que haja prevalência da desatenção, pode ser que não haja dificuldade de aprendizagem, que a criança/jovem consiga desenvolver estratégias para obter melhores resultados, mas certamente, não sem muito esforço.

Somados ou não a prejuízos acadêmicos, os danos nas relações sociais se acumulam. Certa dificuldade de perceber claramente as emoções que se traduzem nas expressões faciais, se assemelha a uma característica creditada particularmente ao autismo, até então. Assim, muitas vezes acontecem comportamentos e reações inadequadas, gerando rejeição.

Às vezes, a distração é tanta, que a criança/jovem, nem percebe muitas reações discriminatórias e vai levando as relações sociais displicentemente. Mas em casa, certamente as dificuldades podem provocar conflitos severos. Além da letargia (moleza, sono excessivo) e a tendência a "enrolar", observa-se uma severa dificuldade em organizar-se em termos de gestão do espaço/tempo. Dessa forma, parece não se importar com os apelos familiares, tornando o cotidiano muitas vezes sofrido, com tantas queixas e brigas. É um repetir e repetir as regras e ordens, por parte dos pais, e um não fazer, ou fazer pela metade, por parte da criança/jovem, muitas vezes sem a menor consciência do fato.

Por outro lado, o TDA/H na apresentação predominantemente hiperativa, provoca mais reações imediatas e claras, na família, escola e demais ambientes sociais. Costuma incomodar.

Uma criança que não para quieta, parece ter aprendido a correr antes de andar, pula de uma atividade para outra, quebra brinquedos e também se machuca. É uma surpresa atrás da outra! Curiosas, criativas, empolgadas com as coisas, os olhos estão nas mãos. As mães passam aperto na casa dos outros, em consultórios, mercado, etc.



Na escola, o desacerto não é menor. Sentar na cadeira e desenhar sobre a mesa parece muito difícil para essas crianças. A impetuosidade os leva em diversas direções em pouco tempo. Geralmente são alegres e sociáveis, mas muitas vezes a dificuldade de esperar a vez e de lidar com as frustrações, como perder em um jogo ou não conseguir pegar um determinado brinquedo, pode trazer desafeto e rejeições por suas reações impulsivas.

Machucar o coleguinha ou o irmão é lugar-comum, assim como a bagunça e os esquecimentos. Com isso, muitas brigas e castigos também acompanham a rotina da criança e vão afetando sua percepção de si mesmo e do mundo.

Nas séries mais avançadas, os problemas escolares podem piorar diante das exigências acadêmicas, ainda que não haja dificuldade de aprendizagem. Devido à hiperatividade motora e mental dessas crianças e jovens, a dificuldade de estabelecer uma rotina de estudos, cumprir prazos, ter a paciência necessária para as provas, acabam por provocar fracassos e queixas que influenciam as relações familiares.

Independentemente da apresentação que se faz mais clara em relação ao TDA/H e do crescimento/amadurecimento, que vão modificando a intensidade e a forma dos sintomas, a desatenção, a hiperatividade e a impulsividade estarão lá, compondo esse sujeito. Isso é fato.

Até pouco tempo, achava-se que o primeiro relato de comportamento sugestivo de TDA/H, era de 1902, pelo médico George F. Still, em crianças sobre as quais ele se referiu, como tendo "bons cuidados parentais". Mas, descobriu-se um relato de 1775, de um médico alemão, Weikart, que dedicou um capítulo inteiro ao Déficit de Atenção, que ele chamou à época, de *attentio volubilis*, descrevendo comportamentos idênticos aos que hoje se observa em crianças e jovens diagnosticados com o transtorno, que tem sua base na tríade: déficit de atenção, impulsividade e hiperatividade.

Embora a atenção tenha tomado o lugar da hiperatividade na relevância do diagnóstico, e o termo Déficit de Atenção tenha persistido, não há unanimidade quanto a este traduzir o que realmente acontece. Na verdade, o entendimento está mais para uma atenção flutuante e multifocal. Compara-se a uma antena parabólica, captando sinais diversos, mas sem um filtro que organize os sinais em "canais", permitindo acioná-los seletivamente quando quiser.

A atenção regula a percepção sensorial e a cognição, influenciando a seleção dos estímulos e o registro na memória. Temos então, no TDA/H, uma falha no funcionamento da atenção, que pode ser responsável por diversos problemas recorrentes para aquele que possui o transtorno: dificuldade de concentração, lacunas na recepção de informações e muitos equívocos no entendimento e na percepção do entorno, de conteúdos escolares, entre outros.

Se o TDA/H perpassa os tempos históricos, conforme vimos anteriormente, também independe de cultura. Mesmo em culturas tão reservadas, com ou sem acesso a alimentos industrializados, tecnologias, crianças e jovens foram identificados com TDA/H.

O caso de um estudo entre os índios Karajás, na Amazônia brasileira, exemplifica a questão. Verificou-se a incidência de TDA/H em um grupo de crianças e jovens entre 7 e 16

anos de idade, que foram indicados para avaliação pelos familiares, a partir das percepções dos próprios valores socioculturais, que identificaram alguma diferença entre o comportamento ideal e o real.

Da mesma forma, o transtorno não se limita a um determinado espaço geográfico. Diversos estudos apontam a incidência do TDA/H no mundo todo. Embora muitas variantes interfiram nos percentuais creditados ao transtorno, ele está lá, praticamente em todos os países.

Uma exceção importante é a França. O que faz da França um país isento de TDA/H? Seria a prova de que o transtorno é "privilégio" de americanos e outros comedores de gorduras e açúcares em excesso? De usuários compulsivos de tecnologias e jogos digitais frenéticos? Isso também é mito.

Resgatando o caso de 1775 e outros bem anteriores a Era da Informação, assim como o estudo na Amazônia brasileira e outros lugares remotos, com estilos alimentares bastante diferenciados, certamente essa não seria a questão.

A França não segue o Manual de Distúrbios Psiquiátricos, de origem americana, aceito em quase todo o mundo, desde que discordou de algumas posições da terceira versão, na década de 1980. Porém, o fato de não acatar o manual americano, não significa que naquele país não há crianças com aqueles comportamentos citados lá, apenas que rejeitam esse diagnóstico, trabalham com outros parâmetros, e conseqüentemente não fazem estudos nesse sentido.

O manual americano está na sua quinta versão, na qual o TDA/H é descrito com poucas alterações em relação às versões anteriores, com base em observação e pesquisas médicas.

Desde a década de 1930 se entende que fatores biológicos são responsáveis pelos comportamentos hiperativo, impulsivo e imaturo observados em um grupo de crianças pesquisadas e acompanhadas, após uma epidemia de encefalite, 20 anos antes. Posteriormente, passou-se a associar a esses sintomas, problemas de atenção e controle de impulsos. Na mesma década, acidentalmente descobriu-se a influência de estimulantes na mudança de atitude de crianças com distúrbios comportamentais e sociais, mesmo não relacionadas à epidemia de encefalite.

Até a década de 1960, várias denominações foram dadas à doença que alterava significativamente o comportamento de crianças, a despeito dos cuidados familiares adequados. Ainda que sempre tenha havido controvérsias, ameniza-se então a culpa dos pais e filhos pelo problema comportamental e reforça-se a tese da base biológica do transtorno.

A continuidade dos estudos trouxe novas perspectivas em relação a causas e ao funcionamento da síndrome. A teoria da base biológica foi se fortalecendo e as questões genéticas e ambientais passaram a ser consideradas em relação às causas.

Estudos referentes ao uso de estimulantes, ao longo do tempo, confirmaram a influência na mudança dos comportamentos inadequados e também na capacidade atenta.



Embora encontremos na literatura e na prática médica diversas afirmações quanto a segurança e à eficácia do metilfenidato (Ritalina) e outros estimulantes, ainda persistem as divergências sobre a relevância do uso dos mesmos, mais especialmente sobre a relação custo x benefício.

É fato que a Ritalina (metilfenidato) vem sendo estudada há décadas. Foi patenteada em 1954 e lançada no mercado em 1955, porém, respaldada desde 1937, com a Benzedrina (anfetamina), pelos estudos dos efeitos de estimulantes no comportamento característico do que hoje chamamos de TDA/H.

As suspeitas de que seriam as responsáveis pelo uso de drogas na adolescência são refutadas em alguns estudos que revelam o abandono do medicamento nessa fase. Isso ocorre, muitas vezes porque o adolescente rejeita a ideia de precisar de um medicamento. Segundo alguns pesquisadores e médicos que acompanham casos desde a infância, esse abandono, justamente em uma fase naturalmente impulsiva, aonde a oferta de álcool e drogas é frequente, torna-os mais vulneráveis, suscetíveis a experimentação.

Por outro lado, atestam que muitos jovens que tiveram tratamento dentro das perspectivas consideradas ideais, incluindo intervenções familiares e escolares, além do medicamento, obtiveram êxito na trajetória acadêmica e social, superando e/ou aprendendo a lidar positivamente com características inerentes ao transtorno. Em muitos casos, na medida em que as habilidades vão sendo incorporadas e as dificuldades minimizadas, consolidando mudanças de comportamento, o medicamento é suspenso.

Da mesma forma, estudos também concluem que jovens com TDA/H não tratados, tendem ao abuso de substâncias como álcool, tabaco e drogas, na adolescência, frequentemente se envolvem em acidentes de trânsito por excesso de velocidade, em brigas e outros comportamentos perigosos, principalmente em razão da impulsividade.

A baixa autoestima, também é um fator que vem sendo observado como preponderante nos prejuízos que acometem a pessoa com TDA/H não tratado. A falta de autonomia e atitude que muitas vezes os tornam vulneráveis nas relações sociais, estão ligadas a tentativa de fugir de um sentimento de rejeição, de inadequação, inabilidade, incompetência. Destaca-se aqui, no caso feminino, a tendência a se sujeitar a relacionamentos insatisfatórios e abusivos.

Somando isso a dificuldade de projetar o pensamento no longo prazo (benefícios futuros), a propensão a sucumbir aos apelos dos prazeres imediatos favorece os comportamentos de risco, tanto nas relações afetivas quanto legais.

Assim, a relação direta e inequívoca entre uso de metilfenidato e abuso de substâncias, é mito.

O TDA/H, assim como outros transtornos, não tem uma única forma de se apresentar em todas as pessoas. Variam as predominâncias dos sintomas, como dissemos antes, e variam as intensidades dos mesmos. Assim, a forma como cada indivíduo, com suas particularidades pessoais e socioambientais, será afetado, também varia.

Muitas vezes diz-se que todos têm as características que são imputadas ao transtorno, mas, mesmo com essas variáveis, aqueles que possuem TDA/H, a tem muito. Tanto que há desconforto, prejuízo em várias áreas e não raro, sofrimento.

Adultos que passaram a vida inteira sem desconfiar de que tinham um transtorno e por razões diversas vieram a se descobrir TDA/H, ainda que tenham obtido sucesso, relatam as dificuldades porque passaram. É matar um leão por dia!

Mas o ser humano possui grande capacidade adaptativa e assim, desenha as próprias estratégias para superar dificuldades. Muitas vezes as supera, em outras, aprende a lidar com elas!

Geralmente a maturidade reforça essa habilidade e justamente por isso, acreditou-se que os sintomas desapareciam na idade adulta. Isso é mito.

Os sintomas não desaparecem, transformam-se. Alguns são amenizados pelo próprio esforço e autorregulação (metacognição). Mas ainda assim, estudos apontam para o aparecimento de outros problemas na idade adulta, relacionados ao TDA/H não tratado, como o Transtorno de Ansiedade e a Depressão. Isso é fato.

Esses relatos vêm ao encontro de uma posição não fatalista, aonde tudo daria errado na vida daqueles quem têm e não trataram TDA/H. Porém, conscientes de que os prejuízos existem e provocam sofrimento, tanto para o indivíduo quanto para as famílias, ainda que sejam superados em maior ou menor grau, com maiores ou menores sequelas.

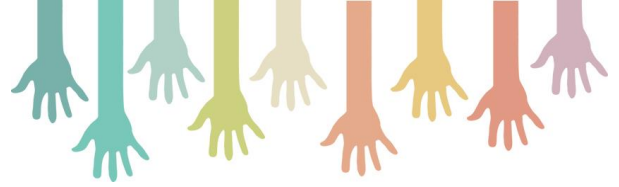
O melhor caminho é o conhecimento sobre o transtorno, de forma que se evite a perpetuação de informações equivocadas. E o melhor lugar para isso acontecer, é na escola, local aonde as condições são mais favoráveis para a suspeição do transtorno e devido encaminhamento para avaliação.

A escola tem um papel fundamental no prognóstico para a criança com TDA/H. Havendo a suspeição, o encaminhamento e a avaliação por profissionais adequados em conjunto com a escola, as perspectivas para uma educação inclusiva e igualdade de oportunidades, começam a ser favoráveis.

Há ainda que se pensar na escola enquanto espaço de aprendizagem de conviver, respeitar o outro, ser solidário, celebrar diferenças. Assim, uma postura inclusiva na essência das ações e vivências nas relações com a comunidade escolar, só conduz na direção da verdadeira conquista da cidadania para todos.

O TDA/H é um transtorno estudado há décadas e continua sendo estudado. Com isso, tanto a avaliação quanto o tratamento, vão também passando por mudanças, de acordo com resultados obtidos, para quanto mais for possível, se chegar a um melhor resultado para a pessoa.

A ideia de que todos que são diagnosticados com TDA/H terão de tomar Ritalina, é um equívoco. Mais um mito.



O metilfenidato não é a única opção medicamentosa. Na verdade, o medicamento tradicional também não é a única opção. Essa é uma questão que deve ser discutida e avaliada entre médico e família, respeitando-se as particularidades, escolhas de estilo de vida de cada um. Isso é fato.

De qualquer modo, a comunidade médica que opta pela medicação, tem convergido para a ideia de que não basta medicar. Hoje, a Terapia Cognitivo-Comportamental vem se confirmando como grande aliada no tratamento do transtorno com bastante possibilidade de remissão do medicamento após o tempo necessário de terapia para consolidar mudanças comportamentais. Isso também é fato e tem mais...

Numa visão ecológica do desenvolvimento humano, a questão do TDAH/A não deve ser analisada apenas numa perspectiva individual: mudanças de atitude são necessárias nos diferentes ambientes sociais nos quais o sujeito está inserido. Especialmente no caso de crianças/jovens, a atitude familiar faz toda a diferença no sucesso do tratamento. Organização, disciplina - diferente de rigor e inflexibilidade -, afeto, estímulo, positividade, são fundamentais no contexto familiar. Na escola, tudo isso somado ao apoio pedagógico, a metodologia, planejamento, flexibilização e conhecimento.

Mas, uma coisa é essencial em ambos e até em outros espaços: keep calm and carry on!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Paulo Verlaine Borges et al. Sintomas de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade em crianças indígenas da Amazônia Brasileira. Arq. Neuro-Psiquiatr. [on line]. 2010, vol.68, n.4, pp.541-544. ISSN 0004-282X. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X2010000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em 04 de março de 2016

BARKLEY, Russel A. Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDA/H): Manual para Diagnóstico e Tratamento. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. 3ª ed. Porto Alegre/ RS: Artmed, 2008.

BASTOS, Claudio L.. Manual do Exame Psíquico: uma introdução prática à psicopatologia. Rio de Janeiro: Revinter. 3ª ed. 2015.

COELHO, Cristina e BASTOS, Claudio Lyra. A AVALIAÇÃO NEUROPSICOLÓGICA E O DIAGNÓSTICO DO TDAH. Psychiatry on line Brasil. Dezembro de 2011 - Vol.16 - Nº 12. Disponível em: <http://www.polbr.med.br/ano11/clau1211.php> Acesso em 15 de março de 2016.

HALLOWELL, Eduard M.; Ratey, John J. Tendência a Distração: identificação e gerência do distúrbio de déficit de atenção (DDA) da infância a vida adulta. Tradução de André Carvalho. Rio de Janeiro/ RJ: Rocco, 1999.

HARPER, Babette et al. Cuidado, Escola!: desigualdade, domesticação e algumas saídas. Apresentado por Paulo Freire; com a colaboração de Monique Séchaud Raymond Fonvieille. Tradução de Letícia Cotrim. São Paulo: Brasiliense, 2003.

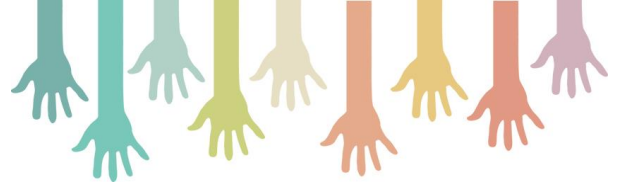
HOUZEL, Suzana Herculano. O Cérebro Nosso de Cada Dia. Rio de Janeiro/Rj. Ed. Vieira e Lent, 2002.

MATTOS, Paulo. No mundo da Lua. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar-Oque é? Por quê? Como Fazer? 2ª Edição-São Paulo: Moderna, 2006.

LOPES, Ana et al. Perturbação de Hiperactividade e Défice de Atenção na Infância e Adolescência: problemas associados. Saúde Infantil - Coimbra. -ISSN 0874-2820. – 29:17-, 2007.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência e Transtornos da Aprendizagem: As Múltiplas Eficiências PARA UMA Educação Inclusiva.-6ª Edição-Rio de Janeiro/RJ: Wak Ed., 2015.



Capítulo 4

Desafios da Avaliação em um contexto de Escola Inclusiva

Valéria Sales dos Santos Prado Pereira¹, Dagmar de Mello e Silva²

¹ Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Professora Especializada em Educação Especial, Coordenadora da Educação Especial no Município de Itaboraí.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Exigir demonstrações do que aprenderam nossos estudantes durante o processo de ensino/aprendizagem, através de instrumentos avaliativos, tem sido uma prática recorrente ao longo da história da Educação brasileira. Porém, entendemos que ao lançarmos mão de um instrumento de avaliação, deveríamos ter clareza de que, para captar impressões pedagógicas sobre as condições de aprendizagem de nossos/as alunos/as, precisamos considerar aspectos singulares nos diferentes tempos/espacos de aprendizagem, posto que cada estudante seja único/a, com vivências singulares; que influenciarão e diferenciarão os processos de aquisição de conhecimento.

Nessa direção, apoiamo-nos em Perrenoud (1990) para ressaltar a complexidade implicada no processo avaliativo, justamente por tratar-se de um fenômeno que não pode se restringir a mera averiguação daquilo que se aprende com o “objeto a ser mensurado”. Portanto, há de se considerar nesse processo aspectos sociais e interpessoais para não cairmos na armadilha de confundirmos diferenças culturais com “supostas carências” de aprendizagem, transformando-as em desigualdades escolares que deságuam no fracasso escolar.

...não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliador nem avaliado; nem se pode reduzir um ao estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para as quais a avaliação encerra uma aposta, sua carreira escolar, sua formação (...). Professor e aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento. (Perrenoud, 1990, p.18).

Partindo dessas considerações não há como escaparmos de tensionamentos quando relacionamos as contribuições de Perrenoud com as políticas nacionais de avaliação cuja premência está focada nos resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que, por sua vez, determinam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Desse modo, o “Estado Avaliador”, termo cunhado por Afonso (2000), coloca em cheque a participação democrática e a autonomia dos atores educacionais, submetendo os “fazereres escolares” ao controle externo desse Estado controlador que deposita suas fichas em índices quantitativos, através de instrumentos de avaliação generalizantes que tomam como referência para suas conclusões os resultados de desempenho da grande massa de estudantes brasileiros; produto final para a qualificação da Educação do país.

A partir da década de oitenta, o interesse demonstrado pela avaliação, sobretudo por parte de governos neoconservadores e neoliberais, começou a ser traduzido pela expressão “Estado Avaliador”. Esta expressão quer significar, em sentido amplo, que o estado vem adaptando um ethos competitivo, neodarwinista, passando a admitir a lógica do mercado, através da importação para o domínio público de modelos de gestão privada, com ênfase nos resultados ou produtos dos sistemas educativos. (AFONSO, 2000, p.49).

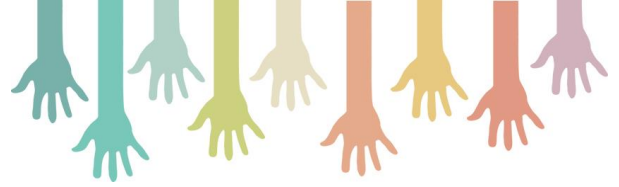
Vistos dessa forma, os modelos avaliativos destinados à Educação básica se aproximam de uma lógica de mercado, constituindo-se por instrumentos padronizados, produzidos em série, que terminam por terem sua importância ou mesmo utilidade questionadas, quando o objetivo é sondar se os/as alunos/as atendem minimamente as matrizes de referência que compõem a base de dados do Saeb, matrizes essas que prescrevem os conteúdos, competências e habilidades das séries a serem avaliadas de forma universal, produzindo instrumentos de avaliação mecânicos e sem intenções pedagógicas claras para professores e professoras, a fim de implementar novas ações que possam reduzir as “distorções” de tempos de aprendizagem, previamente cronometrados.

Nossa intenção, aqui, é problematizar essas práticas avaliativas, pautadas numa centralidade imposta pelas políticas de avaliação e que se constituem modelos generalizantes, cuja finalidade se reduz a uma espécie de prestação de contas, não oferecendo os subsídios necessários para uma prática pedagógica que promova transformação, de fato, nas relações de ensino/aprendizagem da escola básica.

Esses modelos avaliativos utilizados sem que os professores e demais envolvidos no processo de aprendizagem, tenham clareza ou estejam crédulos da pertinência de seus objetivos, acabam atuando como mecanismos de regulação sobre o trabalho docente. O professor, por sua vez, se vê confuso diante da principal questão que deveria nortear as práticas de avaliação: afinal, para que a escola avalia?

Tomando como norte essa questão, nosso intuito consiste em problematizar esse modelo universal de avaliação em um contexto de Educação Inclusiva e pensar com nossos leitores, sobre as possibilidades de vislumbrarmos uma avaliação que priorize as potencialidades e habilidades de cada estudante.

Nessa perspectiva, a avaliação voltada àqueles que apresentam características físicas, motoras e ou sensoriais diferenciadas, nos coloca frente a desafios que deveriam ser pensados não só para esse público, mas para todos.



A inclusão de estudantes com deficiência no espaço escolar, não só tornou mais visível, como ampliou as lentes míopes daqueles que não conseguiam ver determinadas práticas que produzem as desigualdades presentes nos contextos escolares.

Se antes, essa população estava reclusa em classes especiais, sendo submetida a processos de ensino adaptativos (para não dizer adestradores), voltados para suprir suas faltas. Processos estes que não contemplavam suas peculiaridades, posto que tomavam como referencia aproximá-los de uma normatividade necessária para que fossem aceitos socialmente. Hoje esses jovens estão atravessando os muros que os escondiam e circulam pela escola nos convidando a pensar como promover uma educação inclusiva que contemple a todos e todas em um contexto que tantas vezes naturalizou mecanismos de exclusão.

Assim, pensar a avaliação proposta por um “Estado Avaliador”, como nos aponta Afonso (2000), relacionando-o com o paradigma da política de inclusão que se pauta em uma diversidade mais contundente do que a vivenciada antes dessa perspectiva, tornou-se um desafio e ao mesmo tempo, um paradoxo. Com a chegada desses novos estudantes, outros entendimentos e concepções sobre aprendizagem começaram a surgir. A escola que anteriormente segregava em classes especiais aqueles que não se enquadravam em suas normas, agora se vê obrigada a abrir suas portas para pessoas que nos ensinam que não existe um modelo único de ensinar e/ou aprender. Essa perspectiva passou a exigir uma (re)visão nas práticas e modos de pensar a aquisição do conhecimento.

Como abordado previamente, as políticas de avaliação utilizadas nas escolas brasileiras, renegam a condição subjetiva humana, carregando em seu bojo um modelo objetivista, mensurador e quantitativo do conhecimento. Estão enraizadas em métodos cientificistas arcaicos e muitas vezes desmotivadores, retirando a espontaneidade, o posicionamento crítico e a criatividade, que esse processo poderia proporcionar, tornando nossos jovens e crianças, reféns de um sistema autoritário e porque não dizer, antipedagógico,² uma vez que não leva a lugar algum.

Para pensarmos a avaliação enquanto elemento orientador do processo escolar é imprescindível que consideremos o modo como cada pessoa constrói o seu aprendizado. Neste caso, a proposta deverá atender às necessidades específicas de cada aluno oferecendo oportunidade para que todos aprendam juntos, inclusive durante o próprio processo de avaliação uma vez que a entendemos não se reduzir a um fim em si mesmo.

Com a política de Educação inclusiva implementada pelo Ministério da Educação e assumida por todas as escolas brasileiras, educadores foram impelidos a repensar a avaliação dentro de uma proposta voltada para as diversidades de ações e pluralidade de possibilidades, considerando os diferentes tempos e modos de se adquirir o conhecimento. Assim, a avaliação numa classe inclusiva precisa estar a serviço da formação de todos, estudantes e professores, na medida em que estes são convocados a reverem suas antigas convicções.

² Tomamos como referência a etimologia da palavra pedagogo.

De acordo com Luckesi (1996):

O processo avaliativo no que tange a todos, incluindo as pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, tem de atentar para o modo como estas percebem e interpretam o mundo. A avaliação nesse contexto, não A prática avaliativa deve ser capaz de ir além de avaliar a aprendizagem, mas entender o valor individual de cada aluno, propiciando o seu crescimento com o indivíduo e como integrante de uma sociedade. E que acima de tudo, seja uma avaliação envolvida com a prática pedagógica real, inovadora, não excludente e muito amorosa.

Neste sentido a avaliação não poderá seguir padrões, mas sim, diferenciar-se no aspecto temporal, rompendo com o tempo cronológico, aliando-se ao tempo Kairós (tempo oportuno), criando aberturas que contribuam para a livre expressão do estudante, de modo que o professor compreenda suas construções e processos de cognição na relação com o conhecimento.

Para que a avaliação seja coerente devemos considerar todas as aquisições e conquistas realizadas. Na “lógica” ou mesmo na analogia de pensamento que conduziu a uma determinada resposta, independente de ter sido construída na experiência escolar ou fora dela, esse percurso deverá ser levado em conta no momento de analisar o processo de aprendizagem.

Conhecer as especificidades de quem será avaliado poderá contribuir para decisões acerca da preparação de dispositivos que possibilitem essa análise e, assim, possam ser incluídas (pro)vidências que permitam a remoção de barreiras que impeçam a aprendizagem e a participação plena do educando. Entendendo que ninguém está reduzido a uma deficiência ou limitação. Uma existência é muito mais do que uma falta, é uma potência a ser revelada, portanto a deficiência não é um atributo imutável.

Todos - após passarem por processos educativos - podem expressar aprendizagens inesperadas. Para isso o professor precisará lançar mão de suas vivências cotidianas, para criar estratégias avaliativas, entendendo que qualquer instrumento ou procedimento utilizado deverá envolver indicadores que facilitem a análise da aprendizagem dentro do contexto em que seu aluno ou aluna vive, considerando suas trajetórias culturais, emocionais e sociais. Sendo assim, entende-se que ao invés de centrar a avaliação nas limitações do aluno, para situá-lo em determinado nível de conhecimento, deve-se abandonar essas referências e atentar para aspectos subjetivos do processo de aprendizagem, valorizando suas potencialidades e criando condições para que estudantes possam “ser mais” como dizia o professor Paulo Freire.

Na avaliação sob uma visão inclusiva, é preciso estar ciente de que a análise deverá possuir, antes de tudo, o caráter de orientar e nortear as decisões pedagógicas que irão direcionar o processo de aprendizagem daquele momento em diante. A maneira como a avaliação será organizada deve estar intrinsecamente relacionada ao processo educacional no contexto em que este se dá. Ao elaborarmos um instrumento avaliativo precisamos considerar



as adaptações curriculares utilizadas durante os encontros diários de modo que o aluno possa sentir-se seguro e familiarizado com os questionamentos feitos, demonstrando seus novos conhecimentos e habilidades adquiridas. Os conteúdos ou conceitos a serem observados durante a avaliação devem corresponder ao que foi trabalhado na sala de aula, sempre atentando para as temporalidades de cada um. Esses princípios nos parecem imprescindíveis em processos avaliativos que desejam priorizar em suas análises os diferentes tipos de produções cognitivas, atitudes ou procedimentos, considerando o que a criança ou jovem estudante construiu, os novos conhecimentos adquiridos no seu dia a dia.

O fato de uma criança ou jovem apresentar características de aprendizagem diferenciadas, não deve significar que sua estrutura mental e a qualidade de aprendizagem sejam deficitárias em relação aos outros colegas da classe. O professor precisa conhecer seus alunos, conviver e interagir com eles para então se aproximar de suas aquisições consolidadas. Isso impedirá que o professor crie um modelo de avaliação que esteja em desacordo com o que o seu educando tenha condições de atender como expectativa. Os questionamentos não podem estar além nem aquém do que o aprendiz consegue responder. Elaborar uma avaliação pertinente às especificidades de cada um é fundamental para que o processo se constitua em momento do estudante manifestar suas aprendizagens, apontando aquilo que necessita e suas conquistas.

Considerando a avaliação como um momento de tomada de decisão sobre a vida escolar do aluno, cuja responsabilidade precisa ser assumida pelos diferentes profissionais da instituição escolar, é importante que qualquer decisão pedagógica acerca dos mesmos seja fruto de um consenso entre todos os envolvidos. A avaliação da aprendizagem implica na participação, não apenas do professor. Para isso é preciso que se estabeleçam, em conjunto, momentos de estudo, análise e reflexão sobre todo o processo. Essa ação é importante para estabelecer um consenso acerca das orientações sobre a melhor maneira de atender nossos estudantes, para que possamos organizar um plano de trabalho que contemple e reorienta o processo de aprendizagem.

O sucesso de um processo de ensino/aprendizagem depende basicamente do modo como o mediador desse processo enxerga a questão das diferenças de cada um dos envolvidos. A diversidade presente na classe precisa ser reconhecida e valorizada para que as estratégias alcancem o maior número possível de participantes. Enfrentar esse desafio é condição essencial para se construir uma educação que atenda a todos, conforme preconiza o governo brasileiro no Programa Toda Criança na Escola. Esse Programa orienta as famílias, as instituições de ensino e a sociedade em geral a concretizarem ações para que nenhuma criança deixe de ter acesso à educação, independente da condição social, motora, física, ou sensorial, todos devem estar na escola aprendendo juntos. Vencer essa demanda requer uma reformulação profunda na maneira de se pensar a atual escola na qual não há mais lugar para preconceitos e segregações.

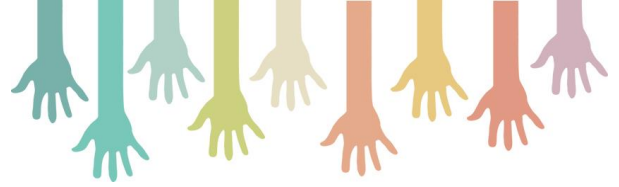
Houve demora para regulamentar leis e decretos que assegurassem os direitos da pessoa com deficiência no contexto educacional, apontando providências que as escolas

deveriam tomar para atendê-los com dignidade. Dentre essas providências, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que orienta todo o processo educacional no país, dedica um capítulo inteiro a Educação Especial, regulando atendimentos e serviços educacionais oferecidos aos alunos especiais, matriculados nas escolas brasileiras. A menção feita à educação do “aluno com necessidades educativas especiais”, em uma lei com a importância e a abrangência da LDBEN (nº 9.394/96), trouxe crédito e visibilidade às questões que permeiam a inclusão e a permanência desse alunado nas escolas. Ao determinar que a educação desses estudantes, até então segregados em classes ou instituições especializadas, fosse feita “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.2), a lei exigiu que todo o processo educacional fosse reorganizado para acolher um aluno que trazia peculiaridades no seu modo de perceber e entender o mundo.

Esse novo modelo de educação denominado Inclusão veio para que todos possam aprender juntos em um espaço onde as diferenças produzem diferenças mais éticas nos modos de compreender a vida. Porém, para que isso possa acontecer, os envolvidos no processo educacional precisam ressignificar suas práticas, construindo ações diferenciadas e buscando meios para que todos participem conjuntamente na classe escolar. A obtenção de resultados afirmativos na inclusão depende de uma dinâmica pedagógica que contemple a subjetividade, assistindo a todos que demandem alguma especificidade, considerando as possibilidades de interação, participação, respeitando tempos e espaços do pensar, agir, perceber a si e ao outro. Para que isso seja possível, o material didático precisa estar de acordo com as condições sensoriais, motoras e cognitivas de cada um, assim como as propostas pedagógicas devem ser adaptadas às necessidades dos alunos. Ao apoiar-se no currículo formal o professor cuidará para que este seja trabalhado de forma diferenciada, realizando adaptações coerentes com as especificidades demandadas, cuidando para que ao realizar uma atividade, o estudante sintase seguro uma vez que:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõe-se que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. (BRASIL, 1999, p.33)

O processo educacional deverá estar organizado de tal modo que torne possível, através de estratégias específicas, vencermos as barreiras que impossibilitam o aprendizado. A adaptação realizada será da responsabilidade coletiva da equipe pedagógica, que precisa considerar as necessidades coletivas e individuais, respeitando as diversidades em seus vários tempos e maneiras de aprender. Conhecer seu aluno ou aluna é condição imprescindível para que a adaptação feita pelo professor atenda realmente a necessidade deles e possibilite que os mesmos se apropriem do conhecimento.



Demonstrar o quanto aprendeu durante um processo avaliativo nem sempre coloca o educando em uma situação de conforto e segurança. Saber-se avaliado por alguém, muitas vezes, pode levar a dúvida até mesmo daquilo que se tenha considerado conhecido. Para que isso não aconteça, é preciso que a avaliação assuma a função de parte e não produto final do aprendizado, produzindo sentido para quem aprende. Deverá ser abrangente e contínua, tendo como intenção encontrar caminhos para refletirmos sobre a qualidade do aprendizado e não sobre o conhecimento acumulado. A avaliação só faz sentido quando intenciona encontrar caminhos para que a aprendizagem aconteça para todos os envolvidos na dinâmica educacional. Para isso, devemos respeitar as singularidades que cada um apresenta no seu modo de interagir, perceber e entender; isso pode facilitar as relações interpessoais cotidianas para que o dia a dia na escola seja um momento de prazer e satisfação, produzindo um clima de confiança em direção à conquista da autonomia acadêmica.

Conhecer o quanto um educando adquiriu de conhecimento durante a trajetória escolar caracteriza uma etapa do trabalho educativo, pois em algum momento haverá necessidade dessa sondagem para que, com base no conhecimento que o aluno tenha adquirido, o professor possa dar continuidade ao processo. Essa avaliação exigirá meios que estejam de acordo com as experiências vivenciadas pelo estudante. As atividades avaliativas precisam dialogar com todas as outras atividades oferecidas cotidianamente, para que nossos discentes estejam familiarizados com as estratégias utilizadas e sintam-se seguros; para que a avaliação deixe de ser um enfrentamento se constituindo em mais uma entre tantas atividades que experimentamos na escola. Esse modo de agir pode significar a diferença entre aprender ou não aprender.

Com esse texto, esperamos ter contribuído para que educadores e demais profissionais que lidam em seu cotidiano com um público tão diverso, entendam o quanto é importante para a autoestima e a autonomia dessas pessoas; que durante o processo avaliativo as atividades propostas deixem de lado seu caráter de juízo para assumirem um papel coadjuvante, de fundamental importância para o processo de aprendizagem. Para tanto, precisamos ter em mente que não são nossos estudantes que precisam se adequar, mas sim os dispositivos que utilizamos para ensinar e avaliar. No que se refere à inclusão como princípio educativo, não podemos esquecer que a avaliação mais que uma obrigação ou imposição, precisa ser uma demonstração de respeito e consideração aos modos de ser, agir e pensar de nossos estudantes.

Há décadas que a Educação brasileira vem reproduzindo o mesmo modelo. Precisamos ousar e experimentar, promover mudanças nos modos de ensinar, avaliar. Ter a coragem de romper com uma organização escolar pautada em modelos fabris e produtivistas.

Com as reflexões aqui expostas, pretendemos trazer à baila discussões que certamente podem iluminar novas visões para nossas práticas educativas, acionar deslocamentos no pensamento pedagógico que tem se calçado em modelos deterministas que dificultam o livre pensar - a via possível para nos interrogarmos sobre nós sem nos isolarmos do mundo em que vivemos. “Trata-se da ação do pensar cujas respostas só podem advir do próprio desempenho

dessa atividade”. Estamos nos referindo aquilo que Arendt (2005) reivindica como caminho árduo do questionamento: pensar é reconstruir em si a pluralidade, isso é; vislumbrar a possibilidade de outros pontos de vista, imaginar o ponto de vista do outro. (ARENDR, 2005, p. 242, apud SILVA, 2013, p.76).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDR, Hannah. Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal. São Paulo, Diagrama & Texto, 1983.

AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação, São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2005. (Coleção Saraiva de legislação)

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Congresso Nacional, Brasília, DF, 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acessado 15 de junho de 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. 2. ed. Coordenação geral SEESP/MEC. Brasília : MEC, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretarias de Educação Fundamental e Especial.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: ensino de 1ª e 8ª série. Brasília: MEC/SEESP, 1999.

DEMO, Pedro. Avaliação qualitativa. São Paulo: Cortez, 1987.

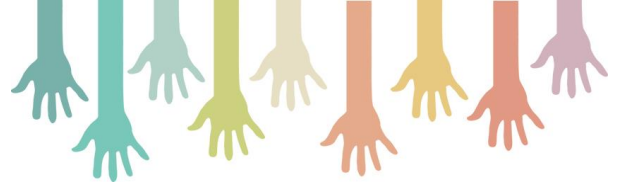
HOFFMANN, J. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Avaliar para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. Contos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Tereza Eglen (org). A inclusão de pessoas com deficiência. São Paulo: Menon: SENAC, 1997.



PERRENOUD, Philippe. La construcción del éxito y del fracasso escolar. Trad. Pablo Manzano. Madrid: Morata/La Coruña: Paidéia, 1990.

_____. Formação em avaliação: entre idealismo ingénuo e realismo conservador. In:

_____. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1993. p. 155-170.

SANTOMAURO, Beatriz. Turma heterogênea: cada um é um. E agora? Nova Escola, ed. 255, set. 2012. <http://revistaescola.abril.com.br/gestao-escolar/turma-heterogenea-cada-agora-703842.shtml> Acessado em 15 de junho de 2016.

SILVA, D. de M., Para além da Produção de Sentidos; a Produção da Presença de jovens cotistas criando novas possibilidades de pensar a Educação. Revista Linguagem, Educação e Sociedade (UFPI), Edição Especial, 2013.



Capítulo 5

Dupla exclusão: o superdotado das camadas populares

Paula Teresa Pessoa Cavalcanti¹ e Lucia de Mello e Souza Lehmann²

¹ *Psicopedagoga da ACERTA (Assessoria Cultural e Educacional no Resgate ao Talento Acadêmico) e professora do Instituto Lecca. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão da Universidade Federal.*

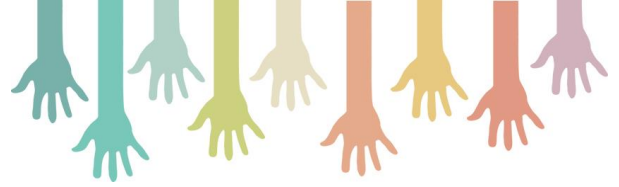
² *Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.*

A experiência com jovens superdotados de camadas populares evidenciou especificidades em suas vidas. Identificados como alunos especiais, eles teriam direito a um atendimento especializado, o que não acontece na maioria das vezes. Além disso, em função de seu baixo poder aquisitivo, esses jovens ficam excluídos da educação de qualidade, do acesso ao consumo e da mobilidade, penalizando-os duplamente. Nosso objetivo foi demonstrar como estratégias de enfrentamento e apoio podem se tornar efetivas em casos de dupla exclusão, conduzindo a resultados satisfatórios.

O estudo vem sendo desenvolvido com alunos egressos de um programa de apoio aos AH\SD. Neste trabalho optamos por focalizar um estudo de caso onde a trajetória de vida, narrada pelo próprio, é levantada com o propósito de identificar aspectos significativos e de impasse para o desenvolvimento deste sujeito. Para orientar a análise dos dados obtidos utilizamos como referencial teórico o conceito de AH/SD, as leis da Educação Especial, o conceito de resiliência e a noção de exclusão social que norteia a compreensão do que seja um jovem de camadas populares.

A metodologia utilizada apoia-se em banco de dados para o levantamento dos sujeitos e entrevistas individuais, sendo escolhido aleatoriamente um dos sujeitos. A análise dos dados nos aponta para pontos-chaves em que escolhas, apoio e atitudes podem ser pontos divisórios na trajetória desses sujeitos.

O trabalho junto a alunos superdotados, proveniente de camadas populares nos leva a conhecer as histórias de vida destes sujeitos e nos faz refletir que repercussões têm em suas vidas o fato de terem sido identificados como sujeitos especiais. Sujeitos especiais em suas capacidades e que vivem em situações especiais adversas, quando nos reportamos às condições de vida, com dificuldades de acesso à cultura, aos bens de consumo e a escola de qualidade. Que significados têm para estes sujeitos o reconhecimento de suas capacidades? Em que medida se reconhecem como especiais compreendendo toda a dimensão que isto



pode representar em suas vidas? Poderíamos a partir da compreensão de suas experiências traçar estratégias de ajuda e atendimento mais eficazes para seus iguais ou semelhantes?

Partindo da ideia de que estudos, observações e análises da realidade podem nos apontar novas reflexões acerca da realidade e também novas estratégias para atuar sobre elas é que este trabalho se propõe a estudar os alunos egressos do Programa Estrela Dalva. A partir de dados coletados referentes ao ingresso dos jovens no programa, bem como suas trajetórias de vida, buscamos identificar e analisar aspectos que foram significativos a partir do discurso de cada jovem. Os dados obtidos e reflexões serão organizados sistematicamente com o objetivo de estabelecer parâmetros para aperfeiçoamento do programa e traçar estratégias de continuidade, podendo se constituir ainda em um sistema de criação de outros programas que visem dar atenção aos jovens superdotados.

A criança e o jovem superdotado tem sido objeto de atenção das leis direcionadas a Educação Especial. No Brasil desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96) a categoria desses alunos, ligada a um grupo maior de estudantes com necessidades específicas e acompanhada pela Educação Especial, foi favorecida por avanços significativos. Estudos realizados por Delou (2007) evidenciam importantes avanços na legislação nacional com vistas ao atendimento educacional de alunos com altas habilidades/superdotação. Os avanços os quais nos referimos foram expressos pelo reconhecimento da presença desse público na rede de ensino, posteriormente pela organização de serviços educacionais especializados que pudessem oferecer subsídios específicos para suas necessidades e por fim, pela regulação do processo de aceleração, para os educandos que se achavam matriculados na educação básica e no ensino superior, com vistas ao cumprimento de escolaridade em menos tempo. Apesar da descontinuidade de muitas das ações propostas, é possível admitir que existem esforços para que pelo menos no campo da legislação esses alunos tenham seus direitos garantidos e que possuam a possibilidade de serem beneficiados por um atendimento especializado que atenda a suas especificidades.

A escola é estruturada para atender aos alunos ditos normais que se encaixam nos padrões preestabelecidos. Ela se volta também para recuperar aqueles que estão abaixo da média, mas pouco faz para atender os que se encontram acima da média. Sabendo que a incidência de superdotação está distribuída por toda a população, independentemente do nível econômico percebemos que a diferença no desempenho individual decorre dos estímulos recebidos. Sem um atendimento específico, as crianças e jovens superdotados dos segmentos menos privilegiados aos poucos perdem a capacidade de atuar de forma superior e naturalmente e acabam tendo seus talentos desperdiçados.

A situação ganha um contexto ainda mais significativo quando o indivíduo além de ser identificado como superdotado se enquadra em segmentos jovens da população de camadas populares pouco favorecidas. A pesquisa se detém na realidade desse jovem brasileiro que tem sua representatividade maior nas camadas populares e na maioria das vezes tem sua

trajetória escolar e de vida afetada pelas questões econômicas e pelos fatores sociais no em torno onde vivem.

Esposito (1992), descreveu isso:

No Brasil, o quadro configurado para a população jovem e pobre revela que esta é a parcela mais rapidamente atingida pela recessão e ausência de desenvolvimento social. De um lado, observa-se um certo "envelhecimento populacional", pois a presença da faixa etária de 0 a 19 anos tende a diminuir, ainda que discretamente, nos últimos anos, no conjunto da população. De outro, a maior concentração de extratos de crianças e jovens localiza-se nos setores desprivilegiados. "p.47

Refazer o caminho percorrido pelos superdotados do Programa Estrela Dalva, através de seus relatos, permite buscar aspectos de importância nos momentos de vida desses sujeitos e que determinantes se tornaram significativos seja nas mudanças operadas nas vidas desses jovens, seja nos aspectos de pouco sucesso, nas capacidades de resiliência ou mesmo fracasso de incursões em variadas vivências: em relação a si mesmo, aos processos escolares, cognitivos, interpessoais, sociais, emocionais e as suas futuras escolhas. É uma forma de compreender as peculiaridades que envolvem a trajetória do aluno superdotado que foi identificado, reconhecido, atendido em um programa adequado e aprovado em uma escola de excelência.

Assim a importância dessa pesquisa está em ampliar os estudos em superdotação, área ainda com reduzida produção acadêmica no Brasil, como também conhecer os contornos da superdotação com especificidades em segmentos jovens mais carentes. A sobreposição dessas características superdotação e pertencer as camadas populares mais carentes, circunscreve estes jovens em um contexto de dupla exclusão. Exclusão porque os segmentos jovens carentes são os mais vulneráveis e sujeitos a violência e a defasagem estabelecidas pelas situações de pobreza (na alimentação, na informação, na diminuição significativa de estudo, instrução, etc.). Exclusão porque dar atenção aos jovens com altas habilidades tem ainda uma concepção de algo totalmente dispensável, sendo assim pouco compreendido na sociedade. Contudo cabe ressaltar que a superdotação, a carência, as situações individuais e sociais desses sujeitos estão apoiadas em dimensões significativas de campos que se configuram em determinadas realidades.

Refletir sobre a trajetórias desses jovens implica pensá-los em um contexto onde as políticas públicas, as realidades das escolas, a existência de diferentes segmentos jovens na população brasileira, a própria compreensão do que é superdotação se veem diretamente imbricados.

A pesquisa tem como objetivo analisar os elementos constitutivos das trajetórias escolares e de vida dos jovens superdotados egressos de um programa de atendimento educacional especializado. Para isso busca analisar os dados referentes às impressões dos



jovens participantes da pesquisa a respeito de suas trajetórias de vida e aprendizagem, reconhecer as mudanças ocorridas na vida do aluno a partir da identificação de sua dotação, levantar dados a respeito da situação atual dos alunos, compreender mudanças na relação com a aprendizagem a partir do atendimento especializado e identificar e analisar elementos recorrentes nas trajetórias dos alunos.

Os grupos definidos no estudo são formados por alunos egressos do Programa Estrela Dalva, selecionados em 2008 e 2009 e, atualmente, cursando o segundo e o terceiro ano do ensino médio respectivamente, em escola de excelência do Rio de Janeiro, Colégio Federal Pedro II, portanto são 24 alunos egressos do programa que fazem parte da pesquisa.

Na construção da base de dados são utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas como instrumentos de pesquisa que favorecem a expressão de indicativos das singularidades dos nossos sujeitos em suas narrativas. A pesquisa bibliográfica é também elemento metodológico importante e é realizada simultaneamente com a pesquisa de campo durante todo estudo. Desta forma pretende-se estabelecer uma cadeia de evidências que permitam legitimar o estudo desde a questão inicial até a conclusão final.

Para o entendimento de quem são os sujeitos da pesquisa pretendida é preciso conhecer o programa social do qual são egressos. O Programa Estrela Dalva, com oito anos de existência, é fruto de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e do Instituto Lecca. O instituto é uma organização não governamental que investe em educação, visando a melhoria da qualidade de vida de comunidades carentes, contando com o apoio financeiro de pessoas físicas e jurídicas comprometidas com este projeto social. A missão do Programa Estrela Dalva é propiciar a alunos intelectualmente superdotados e economicamente carentes, uma educação escolar e extracurricular que permita que atinjam os níveis mais altos de especialização condizentes com seus potenciais e se tornem adultos, moral, cognitiva e culturalmente capazes de participar como verdadeiros cidadãos, de forma produtiva, na vida de suas comunidades e do país. O Programa Estrela Dalva, portanto, se caracteriza pelo atendimento exclusivo à população de baixa renda. Para ingressar no programa, a criança deve pertencer à família com renda de até um salário mínimo por membro.

Anualmente, o programa avalia cerca de 2.500 alunos das escolas municipais que fazem parte das séries entra a 1ª e a 4ª Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) da cidade do Rio de Janeiro. Um dos critérios para a escolha das escolas é a localização, pois como os alunos deverão frequentar a instituição todos os dias no contra turno da escola, é importante que estas estejam localizadas em locais com facilidade de transporte público.

Nos bairros mais distantes o Programa seleciona em escolas próximas a linha do Metro. Os alunos são selecionados quando estão cursando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Os critérios de avaliação utilizados são os seguintes: potencial intelectual (testes psicométricos validados), aptidão acadêmica (provas de conteúdo pedagógico de Português e

Matemática) e entrevistas com a criança e com a família. Após a seleção, a cada ano, são formados dois grupos de 12 crianças que serão atendidos pelo programa.

A primeira fase da seleção é composta de um teste psicométrico validado de inteligência lógica. Os alunos que pontuarem acima do percentil 95 são selecionados para a segunda fase, que consiste em prova de Matemática, prova de Português e Redação.

A terceira fase é composta por entrevista com a criança através de um questionário validado e de uma entrevista com a família para colher dados sobre a situação sócio econômica e o interesse dos responsáveis para que a criança participe do programa.

Atualmente, o projeto atende a 60 crianças diariamente, que frequentam o espaço do instituto de segunda a sexta-feira, durante quatro horas por dia. No primeiro ano, os alunos participam de aulas de cunho acadêmico (português, redação, matemática, noções de história, geografia e ciências) e de atividades que envolvem raciocínio lógico, literatura, discussão de temas relevantes da atualidade, uso de softwares educativos, visitas frequentes a espaços culturais, como exposições, concertos, museus e casas de ciência.

No segundo ano, o foco também passa a ser a preparação para os concursos discentes das escolas públicas de excelência do Rio de Janeiro: Colégio Federal Pedro II Colégio Militar e Colégio Aplicação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Após ingressarem nessas escolas, os alunos continuam frequentando o programa, em horários mais flexíveis, para realizar suas tarefas escolares, utilizar o laboratório de informática, usufruir da biblioteca, ter aulas de apoio e participar de oficinas com profissionais especializados ou de eventuais projetos pedagógicos, também são oferecidas bolsas de estudos integrais em curso de inglês.

As atividades desenvolvidas no programa têm como objetivo proporcionar a aceleração de conteúdos escolares, favorecer o pensamento crítico, fomentar o espírito científico, desenvolver o potencial criativo, o enriquecimento cultural e a ampliação de conhecimentos, levando os alunos superdotados de camadas populares a alcançarem os níveis mais altos na Taxionomia dos Objetivos Educacionais criados por Bloom (1972).

Ao ingressarem no Programa os alunos respondem a um questionário de interesses (Figura 2). Tendo como base as respostas dadas pelo grupo estudado podemos caracterizar alguns aspectos relevantes tais como a maior parte destes jovens demonstrou interesse pelas letras ainda muito cedo (Figura 1).

Ao serem questionados que aspectos mais apreciavam na escola (Figura 2), muitos se focaram nas atividades acadêmicas e nos professores, deixando de lado as atividades de lazer e a hora das refeições.

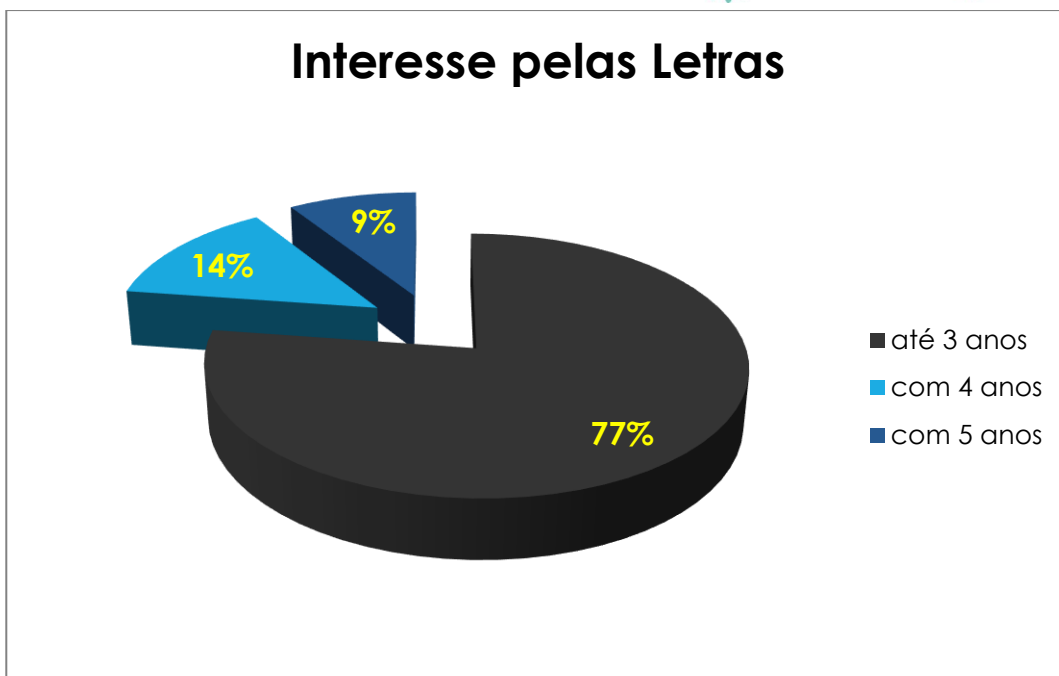


Figura 1 – Percentual de distribuição de interesse pelas letras em três faixas etárias.



Figura 2 – Atividades preferidas na escola pelos alunos.

No item que propõem a essas crianças a escolha de destino caso recebessem uma passagem aérea com destino a qualquer lugar do mundo (Figura 3). As escolhas se concentraram no território nacional.

Grande parte optou por lugares distantes e totalmente diversos da realidade em que vivem, apesar da maioria nunca ter viajado nem mesmo para outra cidade, de não terem familiares que morrem ou conheçam outros países e de também pertencerem a uma camada social com inúmeras restrições culturais.

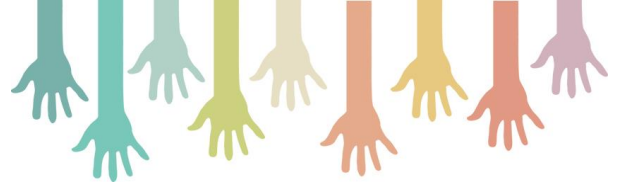
Ao serem questionadas o porquê destas escolhas, elas citam terem ouvido falar em uma torre muito alta, em lugares com temperaturas extremas, em vulcões ou montanhas de neve, o que demonstra um grande potencial de curiosidade e desejo de aprender mais.

Atualmente os alunos egressos do Programa Estrela Dalva que fazem parte do estudo frequentam o colégio Federal Pedro II, colégio considerado de excelência pelos resultados alcançados no ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), onde cursam os segundo e terceiro ano do Ensino Médio, estudam inglês em um curso externo e frequentam o programa de forma voluntária para tirar dúvidas, participar de aulas extras de disciplinas que precisem de apoio, realizar trabalhos escolares e cursar oficinas específicas que os ajudarão na escolha profissional como Direito, Arquitetura, Economia, Biologia, Stop Motion, entre outras.

Tomando como exemplo o estudo de caso de uma dessas alunas egressas do Programa estrela Dalva e que faz parte da pesquisa podemos relatar:



Figura 3 – Percentual de distribuição de locais preferidos para viajar dentro e fora do território nacional.



Ao ser selecionada para o programa R. tinha 9 anos, seus pais estavam, no momento, desempregados e ela cursava o terceiro ano de uma escola municipal de uma área bastante carente na cidade do Rio de Janeiro. Sua família desconhecia o fato dela ser uma criança superdotada, apesar de a perceberem com uma criança curiosa e muito esperta. R. tinha pouco conhecimento na área cultural, não apresentava hábito de leitura e tinha total desconhecimento da sua própria capacidade, embora em alguns momentos se sentisse um pouco diferente em relação aos seus colegas de classe. Apesar de considerar a possibilidade de uma carreira universitária R. achava muito difícil a realização desse desejo.

Atualmente R. tem 18 anos e cursa o terceiro ano do Ensino Médio. Faz aulas de violoncelo em três lugares, balé clássico, dança do ventre e dança espanhola (flamenco), aulas de inglês e francês, tem a leitura como hábito diário e toca vários instrumentos musicais. R. reconhece o Programa Estrela Dalva como o maior responsável pelo que é hoje. Graças a ele, relata que estuda em um colégio de ótima qualidade.

Segundo ela, esse colégio também permitiu que ela conhecesse a música mais a fundo, que hoje é o seu maior interesse, e até nisso o Programa Estrela Dalva a ajuda, dando ingressos com frequência para concertos e espetáculos musicais nos melhores teatros da cidade.

R. conta também que no programa ela tira dúvidas escolares, faz novas amizades nas reuniões de encontros anuais de egressos e aprende com pessoas experientes em diversas áreas profissionais. Ela cita também que o vínculo de confiança que estabeleceu com alguns dos profissionais do programa foi fundamental na sua trajetória. Hoje ela tem diferentes interesses e ainda está em dúvida entre cursar a faculdade de Música ou em ingressar no curso de Direito.

Através da pesquisa podemos constatar que identificar e oferecer um programa que atenda o jovem superdotado das camadas populares é de extrema importância porque esse jovem muitas vezes acaba excluído da escola por se sentir deslocado e por não encontrar apoio e um ensino que possa atender as suas demandas e, ao sair do sistema educacional, esse jovem, inúmeras vezes, tem seu talento transformado em risco pessoal e social, sendo seduzido por outros desafios que podem levá-lo a marginalidade.

O indivíduo superdotado necessita de programas de atendimento que o levem ao desenvolvimento de suas habilidades, que o estimule a evolução de seu pensamento crítico e criativo buscando uma aprendizagem condizente com seus interesses e capacidades, conduzindo a uma vida mais produtiva e feliz.

Estudos indicam que quanto mais cedo é feito o atendimento em crianças que apresentam estas características, maiores serão as chances dessas crianças se tornarem adultos que contribuem para o bem comum. O adulto que demonstra um talento excepcional em alguma área certamente foi uma criança com capacidades superiores, mas nem sempre as crianças que possuem estas capacidades se tornarão adultos talentosos. Somente com o

envolvimento em atividades sistemáticas o processo de desenvolvimento de um talento poderá ser facilitado, Gama (2006).

Mapear o caminho dos alunos egressos do Programa Estrela Dalva através de seus relatos, permite buscar aspectos de importância nos momentos de vida desses sujeitos e que determinantes se tornaram significativos nas mudanças operadas nas suas vidas. Através deste estudo podemos validar o Programa, operando mudanças e ajustes necessários para um resultado mais efetivo e podemos, principalmente, nos basear com dados científicos para a criação de um modelo de programa que atenda esse público, tornando possível a sua aplicação em maior escala.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento. 2 ed. São Paulo: EPU, 2001.

ALMEIDA, L. S., GUISANDE, M. A., & FERREIRA, A. Inteligência: Perspectivas teóricas. Coimbra: Livraria Almedina, 2009.

ANDERSON, L. W. et. al. A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Nova York: Addison Wesley Longman, 336 p., 2001.

BLOOM, B.S. Taxionomia dos objetivos educacionais, ed. Globo, vol.1, 1972.

DELOU, C.MC.; PEIXOTO, L. C. ; PEREIRA, V. L. P. ; GAIOSO, N. ; NOVAES.M.H.; METTRAU, M. B. ; GUENTHER,Z.C. Questões sociais e emocionais na superdotação/ dificuldades e ajustamento escolar / família e escola: perspectivas na educação de alunos superdotados. In: MARIA SALETE FÁBIO ARANHAU. (Org.). Adaptações Curriculares em Ação: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos com altas habilidades/superdotação. 1.ªed.Brasília: v. U, p. 01-147, 2003.

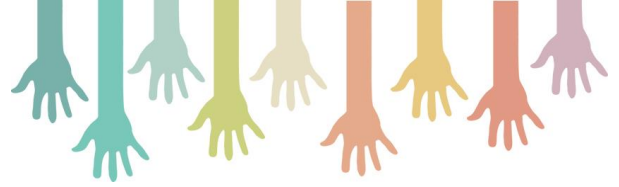
DELOU, C. M.C. O papel da família no desenvolvimento de altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, D.. (Org.). A construção de práticas educacionais: Orientação a Professores. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial. vol. 4, 2006.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod. São Carlos, v. 17, n. 2,p. 421-431, 2010

FREEMAN, J; GUENTHER, Z. C. Educando os mais capazes: ideias e ações comprovadas. São Paulo: EPU, 2000.

GAMA, M. C. S. Educação de superdotados: teoria e prática. São Paulo: EPU, 2006.

GUENTHER, Z. C. Capacidade e talento: um programa para a escola. São Paulo: EPU, 2006.



GUENTHER, Z. C. Nova psicologia para a educação. São Paulo: Canal 6. 2009

LANDAU, Érika. Criatividade e superdotação. Rio de Janeiro: Livraria Eça, 1986.

LANDAU, Érika. A coragem de ser superdotado. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MAIA-PINTO, R. R; FLETH, D. S. Avaliação das práticas educacionais de um programa de atendimento a alunos superdotados e talentosos. Psicologia Escolar e Educacional. Campinas, SP: ABRAPEE, v. 8, nº. 1, p. 55-66, 2004.

SABATELLA, M. L. P. Talento e superdotação: problema ou solução? Curitiba: Ibpex, 2005.

SPOSITO, Marília Pontes. A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, USP.



Capítulo 6

Imagens que Falam: a áudio-descrição em materiais didáticos

Luciana Tavares Perdigão¹ e Neuza Rejane Wille de Lima²

¹ *Designer Instrucional da Fundação CECIERJ e Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.*

² *Professora Associada do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Subcoordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão.*

A áudio-descrição no Brasil é um conceito tão novo que ainda encontramos discordância até mesmo quanto a grafia do termo. Por se tratar de uma tradução visual e não apenas de uma descrição em áudio, utilizaremos nesse artigo o termo grafado com hífen. Nesse caso estamos falando de uma tradução visual cujo objetivo é empoderar a pessoa com deficiência na apreciação/compreensão do evento visual áudio-descrito (LIMA, 2016) que é uma tecnologia assistiva imprescindível para o desenvolvimento acadêmico dos alunos com deficiência visual através dos materiais didáticos acessíveis.

De acordo com Lima et al. (2010), a áudio descrição pode ser considerada como ferramenta pedagógica de acessibilidade quando a sua aplicação tiver por objetivo, entre outros, permitir que todas as ilustrações, imagens, figuras, mapas, desenhos e demais configurações bidimensionais, presentes nos livros didáticos, fichas de exercícios, provas, comunicados aos pais, cartazes, circulares internas etc., sejam disponibilizadas através da áudio-descrição.

No Consórcio Cederj os materiais didáticos são elaborados pelos conteudistas, que são bolsistas com perfil de formação mínima em mestrado na área correlata ao curso de graduação oferecido, e pelos designers instrucionais que são funcionários concursados da Fundação Cecierj.

Após a criação de todo o material é realizada uma adaptação para arquivos digitais no formato .txt para que alunos cegos possam acessar via softwares de leitura como o DOSVOX. Essas adaptações incluem uma organização de dados gráficos e tabulares para um formato compreensível pelo programa que, conseqüentemente, tornam-se compreensíveis para o aluno cego. As figuras, no entanto, não são descritas porque no momento não existe equipe suficiente e qualificada para tal tarefa. O aluno cego tem acesso apenas a legenda da figura e precisa do apoio do tutor presencial para entender do que se trata.

No primeiro semestre de 2015, o consórcio recebeu um aluno cego no curso de graduação em geografia. Ao avaliar o material didático de geografia previamente produzido, foram elencados vários problemas de limitações didáticas, como por exemplo, a falta de



traduções visuais ou recursos táteis nos mapas da disciplina de cartografia e nas imagens de superfície terrestre da disciplina de sensoriamento remoto.

O material didático da disciplina de geografia do turismo começou a ser elaborado em março de 2015 e desde o início foram apresentadas ao professor as possibilidades para áudio-descrição das imagens. Porém foram levantadas as seguintes questões: o professor-conteudista seria capaz de fazer a áudio descrição de imagens do seu caderno? E o designer instrucional (DI) poderia auxiliá-lo nesse trabalho? Nesse caso o DI teria que ter uma formação específica para realizar esse trabalho de forma profissional?

O primeiro trabalho de áudio-descrição do caderno de Geografia do turismo foi realizado na fotomontagem "A transformação da Praça Mauá (1921-2015)" que faz parte do capítulo "O espaço geográfico transformado em espaço turístico". Inicialmente a fotomontagem recebeu do professor-conteudista apenas os textos da legenda, das fontes e os autores da imagem.



Figura 1 – A transformação da Praça Mauá, Rio de Janeiro, RJ - (A) em 1921 e (B) em 2015. Fontes: (A) Fundação Biblioteca Nacional <http://brasilianafotografica.bn.br/brasiana/handle/bras/2607> (B) Fundação Cecierj <https://photos.google.com/photo/AF1QipMAnsKpQjoX07rjPYx0m6Z8sHh98dVG-NczDR2N>.

A partir do conteúdo enviado pelo professor-conteudista, um designer instrucional sem formação específica em áudio descrição fez a primeira versão do texto áudio-descrito:

AUDIO-DESCRIÇÃO VERSÃO 1: Na Figura 1, intitulada A transformação da Praça Mauá (1921-2015), temos uma composição feita com duas imagens que ilustram a Introdução da aula. A primeira imagem, denominada A, é parte integrante do acervo da Biblioteca Nacional. Essa foto tirada em 1921 por Augusto Malta mostra a Praça Mauá, com poucas edificações, vegetações e amplas ruas, que dão a sensação de amplitude, por meio das quais transitam automóveis antigos e pessoas. A segunda imagem, denominada B, é parte integrante do acervo da Fundação Cecierj e foi tirada em 2015, por Fernanda Felix. Ela mostra a Praça Mauá após a sua reinauguração. O enquadramento da foto exhibe: um maior número de edificações que a imagem anterior, parte da fachada do Museu de Arte do Rio (MAR). Esse edifício está presente também na imagem A; algumas árvores, pessoas transitando

pelo local que abrigará os trilhos do Veículo Leve sobre Trilhos (VLT) e o calçadão para o trânsito de pedestres, no qual foi colocada uma intervenção artística, que possui várias cores em cada uma das letras que compõem os seguintes dizeres: #cidadeolímpica.

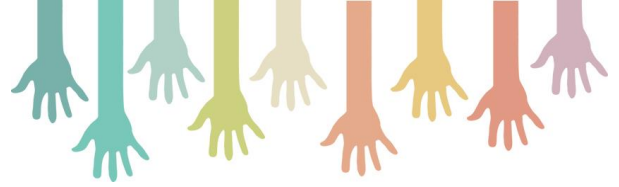
Em seguida, um designer instrucional com formação básica em áudio-descrição (oficinas presenciais e palestras on-line), fez a segunda versão do texto. Foram seguidas as orientações:

No caso específico da áudio-descrição de imagens estáticas que aparecem nos livros didáticos, é necessário que o docente esteja atento a algumas particularidades, dentre elas, a de que deve-se partir de uma visão mais geral da imagem, apresentando uma espécie de resumo do que é visto e em seguida detalhar as minúcias, tendo como ponto de partida a percepção dos elementos situados da esquerda para a direita, do plano mais próximo para o mais distante. (SILVA et all, 2010).

AUDIO-DESCRIÇÃO VERSÃO 2: Fotocomposição com duas imagens apresentando a transformação da Praça Mauá entre os anos de 1921 e 2015. Imagem A - Fotografia em preto e branco da Praça Mauá em plano geral. Composta por amplas ruas e poucas vegetações, tem como centro o Palacete Dom João VI que abrigava a sede da Inspeção de Portos Rios e Canais. Na esquerda aparece um trecho do cais do porto. Imagem B - Fotografia em cores da Praça Mauá em plano lateral. A esquerda algumas pessoas estão sentadas no gramado. Ao centro o letreiro #cidadeolimpica é cercado de pessoas que observam e tiram fotos. Ao fundo um edifício comercial estilo Art-Decó que foi sede do jornal A NOITE no final da década de 1930. A direita do prédio o Museu de Arte do Rio - Mar com as suas duas edificações: O antigo Palacete que foi todo restaurado se une a uma edificação modernista.

A versão acima demonstrada foi enviada para um professor do curso de áudio-descrição do Instituto Benjamin Constant para avaliação. Percebe-se nessa versão que foi aplicado o princípio “descreva o que você vê” (SNYDER, 2013) que implica em descrever aquilo que você observa, aquilo que você vê e que talvez o leigo não tenha dado conta de que estava visualmente disponível. “Descreva o que você vê” significa para Snyder uma escolha do que se deve ou não áudio-descrever, por isso ele destaca que essa diretriz básica nem sempre é cumprida pelos áudio-descritores.

AUDIO-DESCRIÇÃO VERSÃO 3: Fotocomposição com duas imagens da transformação da Praça Mauá entre os anos de 1921 e 2015. Imagem A - Fotografia em preto e branco da Praça Mauá em plano geral. Ruas amplas e poucas vegetações, ao centro fachada do Palacete Dom João VI. À direita, o cais do porto. Imagem B - Fotografia em cores da Praça Mauá em plano lateral. À esquerda algumas pessoas sentadas no gramado. Ao centro o letreiro #cidadeolimpica é cercado de pessoas que observam e tiram fotos. Ao fundo um edifício comercial estilo Art-Decó. A direita do edifício, o Museu de Arte do Rio - Mar com as suas duas edificações: O antigo Palacete ao lado de uma edificação modernista.



Após a realização de ajustes a partir das considerações do professor, o texto foi enviado para um consultor cego que fez importantes observações a respeito de questões semânticas e didáticas da áudio-descrição, dentre elas:

a palavra "amplos" pode vir seguida de "tal qual uma avenida, maior que uma avenida, menor que uma avenida" para dar ideia de tamanho. a palavra "vegetações" pode ser floresta, cerrado, etc. Então deve-se descrever o tipo de vegetação para criar na mente do sujeito a imagem correta no que está sendo descrito.

A partir das observações do consultor, o texto final da áudio-descrição teve como seguinte resultado:

AUDIO-DESCRIÇÃO VERSÃO FINAL: Fotocomposição com duas imagens da transformação da Praça Mauá entre os anos de 1921 e 2015. Imagem A - Fotografia em preto e branco da Praça Mauá em plano geral. Ruas amplas como a avenida Presidente Vargas porém vazias. Ao redor alguns canteiros com árvores. Ao centro a fachada do Palacete Dom João VI. À direita, o cais do porto. Imagem B - Fotografia em cores da Praça Mauá em plano lateral. À esquerda algumas pessoas sentadas no gramado. Ao centro o letreiro #cidadeolimpica é cercado de pessoas que observam e tiram fotos. Ao fundo um edifício comercial estilo Art-Decó. A direita do edifício, o Museu de Arte do Rio - Mar com as suas duas edificações: O antigo Palacete ao lado de uma edificação modernista.

Após a análise de todas as etapas do trabalho realizado podemos elencar algumas regras que visam orientar e facilitar o trabalho de áudio-descrição:

- Diga o que você vê;
- Não diga o que você não vê;
- Vá do geral para o específico;
- Seja claro;
- Use frases e não palavras isoladas;
- Descreva a ação que indica a emoção (em lugar de meramente nomear a emoção). (LIMA E LIMA, 2012)

Para realização da áudio-descrição faz-se necessário que os docentes tenham conhecimento teórico e postura técnica condizentes com as necessidades do aluno cego ou do aluno com baixa visão. Sem esse entendimento, corre-se o risco de o professor presumir que ao descrever os eventos visuais está realizando uma áudio-descrição. (OLIVEIRA & ALVES, 2013). Nota-se também que o processo de criação de um texto para áudio-descrever imagens

requer uma metodologia didático-pedagógica além de uma formação técnica do áudio-descritor.

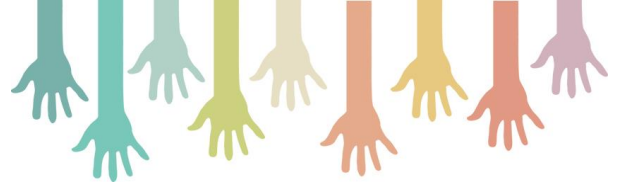
Foi identificada a necessidade da participação de um consultor cego para avaliar o que foi áudio-descrito. De acordo com o Audio Description Guidelines and Best Practices (SNYDER, 2009) este é um dos critérios que se referem às áudio-descrições de imagens estáticas como podemos ver a seguir é:

- preciso contar com um consultor cego;
- necessário fornecer referências táteis, como tamanho e formato;
- interessante falar sobre o estilo (o manual se refere à pintura) e, então, falar sobre o que está representado, se referindo a elementos como as cores, texturas e sombreamento;
- preciso que, depois de dar uma ideia geral, as descrições sejam mais vívidas e recomenda-se descrever os detalhes pertinentes e focar em diferentes partes da imagem;
- importante falar da perspectiva, do plano (plano de fundo, primeiro plano, etc.) e do foco;
- necessário atentar para a orientação espacial. Assim, ao indicar a posição dos elementos, pode-se usar a posição dos números em um relógio como referência, por exemplo. Dessa forma, pessoas com visão residual podem orientar o olhar mais facilmente;
- interessante fazer referência aos outros sentidos para ajudar na descrição, usando comparações sinestésicas, como o uso de sons, uma trilha sonora ou os ruídos do ambiente retratado. Do mesmo modo, o uso de analogias pode ser útil para explicar conceitos, como a idéia do mosaico para descrever o cubismo, por exemplo.

Espera-se que o Consórcio Cederj, através do comitê de acessibilidade, utilize desse exemplo para implantação de critérios e normas para criação de áudio-descrição de imagens para tornar os seus materiais didáticos totalmente acessíveis.

Para refletir:

A áudio-descrição vem trazer sentido onde não havia; trazer clareza onde o sentido estava ambíguo ou obscuro, e confirmar o sentido quando este, embora alcançado, requeira a áudio-descrição. (LIMA, 2015).



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, Francisco. A CORRETA GRAFIA DE ÁUDIO-DESCRIÇÃO. II Encontro Nacional de áudio-descrição em estudo. Alagoas, 2016.

<<http://www.associadosdainclusao.com.br/enades2016/a-correta-grafia-de-audio-descricao>> Acessado: 10 de maio de 2016

LIMA, Francisco. PRINCÍPIOS BASILARES DA ÁUDIO-DESCRIÇÃO: UMA DISCUSSÃO APROFUNDADA À LUZ DE BOAS PRÁTICAS. Ler para Ver - Blog de Francisco Lima, 2015.

<http://www.lerparaver.com/lpv/principios-basilares-audio-descricao-discussao>> Acessado: 10 de maio de 2016

LIMA, Francisco José; LIMA, Rosângela A. Ferreira. LIÇÕES BASILARES PARA A FORMAÇÃO DO ÁUDIO-DESCRIPTOR EMPODERATIVO. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV) 2011.

<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br>> Acessado: 28 de maio de 2016

SILVA, Fabiana Tavares dos Santos et al. REFLEXÕES SOBRE O PILAR DA AUDIO-DESCRIÇÃO: DESCREVA O QUE VOCÊ VÊ. Revista Brasileira de Tradução Visual (RBTV) 2010. Disponível em

<<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br>> Acessado: 28 de maio de 2016.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; ALVES, Valquíria Pereira. REFLEXÕES SOBRE A IMPORTÂNCIA DA ÁUDIO-DESCRIÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA. Revista Brasileira de Tradução Visual, América do Norte, 16, dez. 2013.

<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal/article/view/184/317>
Acessado em: 28 de maio de 2016.

SNYDER, Joel. AUDIO DESCRIPTION GUIDELINES AND BEST PRACTICES. American Council of the Blind's Audio Description Project. <http://www.acb.org/adp/ad.html>. Acessado em: 25 de maio de 2016



Capítulo 7

A Construção de Conceitos no Ensino das Ciências da Natureza e a Educação de Surdos

Monique de Mattos Couto¹, Bianca da Cunha Machado²

¹ Professora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Instituto de Química da Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso de Mestrado em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

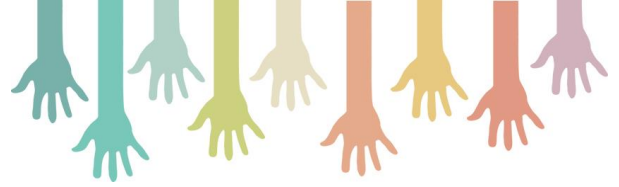
Nas últimas décadas, surgiram muitas iniciativas para o desenvolvimento de termos técnicos em língua brasileira de sinais (Libras), entretanto, apesar dessas ações, persiste uma grande dificuldade para a construção de conceitos científicos.

O ensino das Ciências da Natureza, com seu extenso e peculiar vocabulário, representa, no momento, um desafio para o trabalho com alunos surdos, uma vez que ainda não há sinais para os termos científicos ou estes, quando existentes, não têm forte circulação na comunidade surda em conversas cotidianas. Outra dificuldade para esse ensino é que, apesar de tomada oficialmente como língua de instrução, a maioria dos professores em exercício do magistério, ainda não têm fluência em Libras para atuar diretamente e com desenvoltura junto a seus alunos surdos.

Além disso, a difusão da tecnologia digital através dos celulares, microcomputadores e outros dispositivos, bem como o acesso à internet, permite conexões com o mundo, que há alguns anos jamais imaginaríamos. Dessa forma, assim como os ouvintes, as pessoas surdas são diariamente invadidas por uma imensa quantidade de informações para as quais há necessidade de maior esclarecimento, visando à compreensão do que se passa a sua volta.

Portanto, será que há sinais em Libras para essa expansão de conhecimento demandada? Será que o professor os conhece? Será que o aluno os possui? Como, então, realizar esse desejo de aprofundamento demonstrado pelo aluno, se o domínio do instrumento linguístico não está concretizado? Como construir e expandir conceitos nessas circunstâncias?

No contexto da didática, para o ensino das Ciências da Natureza, existe a possibilidade da aplicação de diferentes estratégias como: práticas experimentais, demonstrações de experimentos, as vivências dos alunos, o uso de imagens através de jornais, revistas, cartazes, slides, livros, sites educativos, filmes didáticos ou comerciais e muitos diálogos e debates com o objetivo de ampliar a curiosidade natural do aluno, promover sua capacidade de observação, análise e crítica, estimular seu raciocínio lógico e auxiliá-lo a correlacionar o “saber da vida” ao saber científico.



Entretanto, como conversar, debater, sem uma língua comum? Mais uma vez, voltamos à questão da tensão da construção do conhecimento em língua portuguesa e em língua de sinais. Sendo esse certamente, um dos problemas centrais na educação de surdos, particularmente se pensarmos em três aspectos fundamentais em um processo educativo: a comunicação, a afetividade e a didática de ensino.

Seguramente, conhecer e reconhecer a singularidade linguística do aluno é essencial, tanto no que diz respeito à comunicação para construção dos conhecimentos (conceitos) que devem ser abordados na sua formação escolar, quanto para sua afetividade, pois é preciso reconhecer o outro em suas peculiaridades e estabelecer uma relação de empatia a partir da valorização das características desse outro. É preciso reconhecer que a língua de sinais traz conforto linguístico para a maioria das pessoas surdas. Contudo, saber Libras, não é suficiente para promover o aprendizado dos alunos surdos, é preciso buscar caminhos para ensinar, e esses podem apenas ser sugeridos porque cada grupo de alunos é ímpar, logo são necessários ajustes, adaptações para cada nova relação professor/alunos, reforçando que é preciso rever as ações pedagógicas planejadas, constantemente.

A partir desse ponto do texto, compartilho uma experiência didático-pedagógica, que pode servir como sugestão ou orientação na procura de caminhos próprios do ensinar. A atividade foi desenvolvida com 12 alunos surdos, com idade entre 19 e 40 anos, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) do 9º ano do Ensino Fundamental do turno da noite.

No 9º ano do ensino Fundamental do INES, os alunos são iniciados a Química e a Física como ciências distintas, fazendo parte do conteúdo de Química desse ano: constituição da matéria (átomos, moléculas) substâncias químicas, fenômenos Químicos e Físicos, pesquisa e aplicação da Química, a Química na natureza e no cotidiano, o que é Química e a importância de seu estudo.

Com o objetivo de apresentar a Química, focalizou-se um assunto, escolhido em função do interesse dos alunos, e que, simultaneamente, favorecesse o desenvolvimento dos conteúdos curriculares obrigatórios. Desenvolver o aprendizado de novos saberes a partir de um tema escolhido pelos alunos, mostrou-se mais fluido e suave do que apresentar determinados conteúdos, do modo tradicional, ou seja, descontextualizado. Fora de um contexto os conceitos são difíceis de serem apresentados e/ou construídos, acabando por tornarem-se simples definições. Um saber que se instala pelo prazer da descoberta, do atendimento a sua curiosidade e pela apresentação, pesquisa e exploração desse conteúdo constitui um aprendizado efetivo. Vale ressaltar que nesse trabalho o objetivo foi construir conceitos como um conhecimento adquirido que pode ser identificado e usado em outro momento para explicar algo - um objeto, fenômeno ou situação - e não pura memorização da definição, mas sim compreensão e incorporação dos sentidos conferidos ao objeto de estudo.

O tema trabalhado versou sobre as armas químicas, objeto de curiosidade dos alunos por estar presente rotineiramente nos jornais escritos, noticiários de TV e outras mídias, em

matérias que mostram ataques terroristas, o temor pelo uso de armas químicas e outras armas de destruição em massa.

Os alunos demonstraram, durante suas especulações sobre o tema, ter clareza sobre a definição da palavra arma, ou seja, utensílio para ataque ou defesa. Apropriaram-se desse significado através das inúmeras situações vistas nos noticiários, filmes, novelas e/ou convivência com as próprias no cotidiano das nossas comunidades. A partir de suas vivências construíram o conceito de arma: algo com a função básica de ferir outrem, pela percepção da associação com violência, agressão, guerras, tráfico de drogas e polícia. Por essa concepção as palavras podem se tornar armas tão letais quanto as armas químicas. Eis a importância do aprendizado da definição e do conceito.

Verificado que possuíam o conceito de arma, foi proposto que os alunos comparassem as armas que conheciam com as chamadas armas químicas mostradas nos jornais, revistas e TV. Para tal foi planejada uma pesquisa na internet - realizada no laboratório de Informática com a mediação dos professores de Ciências e Informática, em grupo de dois ou três alunos - sobre o que são armas químicas, quais são seus tipos, efeitos e onde foram usadas.

Nessa pesquisa, os alunos coletaram imagens e textos sobre o tema em questão e os mesmos foram projetados e apresentados na forma de slides pelos próprios alunos, oportunizando a troca e esclarecimento de dúvidas entre eles, através de debates do grupo inteiro, bem como a troca entre alunos e o professor.

Ao término da atividade foi observada a incorporação do conceito de armas de destruição em massa, bem como o entendimento e conceituação de armas químicas e também de armas biológicas, pois durante suas pesquisas, os alunos descobriram a existência, também, desse tipo de arma. Uma vez que possuíam o conceito prévio de ser patogênico, com a mediação do professor, observaram a distinção entre as armas: químicas e biológicas. Dessa nova informação, os alunos perceberam que as armas químicas são na verdade as armas que liberam algo que mata, mas que esse “algo” não é um ser patogênico.

Por sua vez, como a maioria das imagens e textos encontrados mostravam e comentavam sobre gases que ao serem liberados no ambiente provocavam lesões, asfixia ou morte de pessoas, animais e/ou plantas, os alunos concluíram que os gases ou “outra coisa” que mata quando espalhados no ambiente é uma arma química. Ao analisar os resultados obtidos na atividade desenvolvida pode se perceber que o tema trabalhado pode levar a uma ideia, equivocada, de que toda substância química é sempre nociva. Dessa forma, a continuidade da construção do conceito de substância química deve prosseguir através de novos diálogos.

Nesse trabalho, a continuação da construção do conceito estruturou-se na apresentação de substâncias do cotidiano, suas utilidades e benefícios. Concluindo, a atividade foi considerada bem-sucedida quanto a validade da metodologia empregada com relação a construção de conceitos a partir de pesquisas, diálogos e debates de temas de interesse dos



educandos, facilitados pelo acesso à internet e o uso do recurso imagético. Dessa forma é possível minimizar a atual carência de sinais e falta de fluência do professor em Libras para a introdução do aluno surdo à Química.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Ed. Paz e Terra – Coleção Leitura. São Paulo: 1996.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Análise das estratégias e recursos "surdos" utilizados por uma professora surda para o Ensino de Língua escrita. *PERSPECTIVA*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 139-152, jul./dez. 2006 <http://www.perspectiva.ufac.br> Acessado em 15 de junho de 2016.

LOBATO, Anderson Cesar. Conceito x Definição. ISSN:1984-6290 <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0250.html> 1 de agosto Pontos de vista em diversidade e inclusão volume 2.docx

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem Significativa Crítica. Versão revisada e estendida de conferência proferida no III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp. 33-45, com o título original de *Aprendizagem significativa subversiva*. 2ª edição 2010; ISBN 85-904420-7-1

SILVA, T.T. e MOREIRA, A.F. *Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: Uma Introdução*. In: *Currículo, Cultura e Sociedade- Cap.1*. São Paulo: Ed.Cortez- 2ªed. 1995.

Sforni, Marta Sueli de Faria, Galuch Maria Terezinha Bellanda. *Aprendizagem conceitual nas séries iniciais do ensino fundamental*. *Educar*, Curitiba, n. 28, p. 217-229, 2006. Editora UFPR.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



Capítulo 8

A Evolução do Desporto Surdo

Erick Rommel Hipólito de Souza¹, Ruth Maria Mariani²

¹ Professor auxiliar de LIBRAS da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), educador físico e especialista em LIBRAS. Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense (UFF).

Qual é a evolução da história do desporto surdolímpico e as legislações que tratam o ensino da inclusão dos surdos na sociedade brasileira? Para responder a essa pergunta, descreveremos e analisaremos os aspectos da inclusão educacional de alunos surdos, a fim de mostrar que as singularidades linguísticas têm sido a maior preocupação nos documentos nacionais e internacionais.

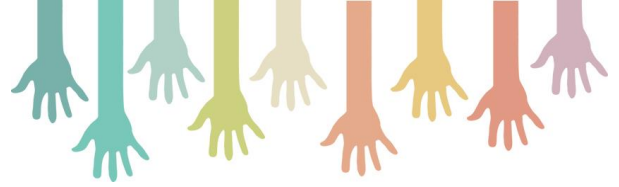
Desse modo, pretendemos contribuir para o entendimento do desporto para os surdos, bem como conscientizar sobre esta prática que é muito recente, pois a competição surdolímpico iniciou no Brasil somente em 2002.

Esse é um tema de grande relevância para a sociedade, pois com o processo de inclusão dos surdos nas escolas regulares, todos necessitam estreitar o diálogo com os seus corpos para que possam reivindicar a melhoria da qualidade de vida destes cidadãos.

Muitas são as conquistas legais da comunidade surda, entre elas o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS -pela Lei Ordinária nº 10.436/02, como língua visoespacial e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005. A Lei nº 13.146/15 também é importante, uma vez que engloba conceitos, necessidades e adaptações das pessoas com deficiência para qualquer área, seja arquitetônica ou comunicacional, e institui a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade.

A Lei do Desporto no Brasil (nº 9.615/98), do mesmo modo, ocupa relevância no rol de conquistas porque define os princípios fundamentais do desporto para os deficientes, destacando a autonomia, a democratização, a liberdade de escolha da sua prática desportiva, o direito social e a qualidade de vida. Hoje, o esporte na vertente da participação visa à melhoria da qualidade de vida dos seus praticantes (BRASIL, 1998).

Atualmente, em nível mundial, temos 278 milhões de pessoas com surdez e perda auditiva, que se defrontam com barreiras comunicacionais e atitudinais (<http://www.who.int>). Nesse contexto, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência



(CRPD) dispõe que o acesso à informação, mais especificamente, à comunicação em saúde e educação é predominantemente auditivo, o que restringe significativamente o ensino dos surdos (BAELLI, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera que, em média, 5% da população de pessoas com deficiências de qualquer país têm deficiência auditiva (SOARES, 2005). De acordo com as estatísticas, no Brasil, esse percentual é estimado em 15% dos deficientes. Isto representa 9,7 milhões de pessoas com surdez, sem considerar o grau e o tipo da perda auditiva, os quais não são adequadamente atendidos em suas necessidades (IBGE, 2010). Na prática do desporto não é diferente.

Assim sendo, visando à acessibilidade em todas as áreas, objetivamos divulgar os conceitos e a história do esporte adaptado na educação inclusiva, fazendo, para isso, uma pesquisa sobre a literatura da Educação Física dos surdos, sua história ao longo dos principais acontecimentos, as conquistas dessa comunidade para a defesa de sua singularidade linguística.

Para atingir esse propósito, realizamos entre março e maio de 2016 um levantamento da história internacional e nacional da Educação Física para os surdos, por meio de leituras sobre obras primárias em livros e trabalhos especializados em bibliotecas e em sites especializados como Pubmed (www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed), Scielo (www.scielo.org/php/index.php) e Google Acadêmico (<https://scholar.google.com.br>). Para tanto, o levantamento foi feito com o cruzamento de uma série de palavras-chave previamente estabelecidas, como surdolímpico; história da Educação Física e do desporto adaptado; surdez; ensino e educação de surdos.

O tema educação inclusiva vem despertando um grande interesse mundial e nacional. O Brasil está passando por modificações profundas na área educacional, com políticas voltadas para uma educação mais justa, honesta e solidária.

Dessa forma, a educação brasileira não tem se distanciado do alinhamento que essa nova ordem mundial tem traçado e vem acompanhando essa tendência com novas legislações, favorecendo a inserção de grupos minoritários em ações afirmativas, a exemplo dos surdos. Nesse sentido, o discurso da inclusão é parte resultante desse processo. Ao trazer o sentido da inclusão para o que se denomina de educação de surdos, pretende-se também uma posição positiva de compreensão do significado do conceito de inclusão para a comunidade surda, além da acessibilidade e possibilidade da educação.

A comunicação é um direito essencial do indivíduo. No caso dos surdos, a conquista por uma política linguística que lhes possibilite comunicação tem sido buscada por meio de lutas em prol do direito linguístico a ser reconhecido, dando-lhes o direito à acessibilidade e às informações na língua em que deve ser ensinada e utilizada em todos os meios de comunicação.

A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, reconhecida pela Lei nº 10.436/02 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, permite ao surdo a integração social e a participação como cidadão. Entretanto, é preciso mais do que ter uma língua, um país que a reconheça como direito essencial. Para a inclusão dos surdos e a efetivação do direito à informação, é imprescindível o reconhecimento do profissional tradutor e intérprete de LIBRAS, que efetua a comunicação entre surdo e ouvinte, entre surdos e entre surdo-cegos e surdos. Esses indivíduos devem dominar LIBRAS, conhecer as implicações da surdez no desenvolvimento do indivíduo surdo, conhecer a comunidade surda e conviver com ela. Essas prerrogativas estão previstas no Decreto nº 5.626/05.

Também é importante a inserção da LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de graduação em licenciatura plena, Fonoaudiologia e Pedagogia e nos demais cursos, podendo ser considerada como disciplina eletiva e/ou optativa. É importante que o profissional de Educação Física possua noção básica de LIBRAS, para promover o ensino-aprendizagem ao aluno, dispensando o intérprete de língua de sinais, caso possua domínio/fluência ou segurança em ministrar as aulas em LIBRAS.

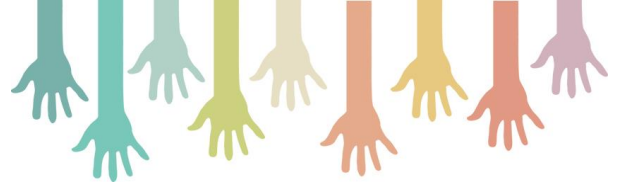
A mais recente legislação que envolve diretamente as pessoas com deficiência é a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/15), cujo objetivo é esclarecer e assegurar os direitos garantidos da pessoa com deficiência. Essa lei mostra que cada deficiência possui sua barreira e/ou limitação e apresenta as adaptações/adequações para cada aluno com deficiência, visando à acessibilidade em todas as áreas envolvidas com as pessoas deficientes.

Na atenção especial destinada à criança, a Educação Física escolar favorece o pleno desenvolvimento da criança, de acordo com a sua necessidade e capacidade de aquisição de movimentos, uma vez que parte do princípio de que ela tem necessidade natural de movimento e das suas limitações.

Diante disso, o professor deve aproveitar a oportunidade de contato com alunos deficientes, seja essa deficiência física, mental, auditiva, visual, de deficiências múltiplas, apresentando condutas típicas (que são os portadores de síndromes, quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos) e incentivando o aluno a participar da aula, mesmo que o aluno seja aparentemente incapaz de fazer atividades que exijam explorar a relação social ou questões motoras e afetivas.

As políticas educacionais devem levar em consideração as diferenças e as situações individuais dos alunos surdos, enfatizando-se a necessidade de um movimento transformador da educação como um todo, não se referindo só ao processo de inclusão escolar, mas propondo alternativas que viabilizem a qualidade do ensino, através de propostas pedagógicas significativas.

Em 1990, Winnick definiu desporto adaptado como as experiências modificadas e designadas especificamente às pessoas com deficiências, como por exemplo, o Goalball - uma modalidade esportiva criada exclusivamente para pessoas cegas ou com baixa visão.



Encontramos registros da história do desporto adaptado no século XIX, quando se realizavam jogos para a integração das pessoas com deficiência, datados de 1871, na School of Deaf, de Ohio, Estados Unidos - a primeira escola para surdos a oferecer baseball. Existem registros de clubes para surdos em Berlim, na Alemanha, em 1888, (WINNICK, 2004).

No século seguinte, algumas escolas para surdos promoviam esses jogos entre estudantes surdos. Em 1924, em Paris, foram realizados Jogos Internacionais Silenciosos, sendo que nove países possuíam uma federação desportiva para o surdo - França, Bélgica, Grã-Bretanha, Letônia, Países Baixos e Polônia enviaram seus representantes. Itália, Romênia e Hungria enviaram um atleta, apesar de não possuírem federação ainda. Os jogos foram idealizados por Eugène Rubens-Alcais, presidente surdo da Federação Francesa Desportiva dos Surdos.

Os jogos foram realizados com o objetivo de difundir e deliberar ações para novas áreas da sociedade. Como resultado, muitas concepções errôneas sobre pessoas surdas foram significativamente reduzidas em muitas partes do mundo; diversos preconceitos sobre as pessoas surdas foram reduzidos em sociedades distintas no mundo. As ideias a respeito das pessoas surdas eram restritas, considerando-as incapazes, incomunicáveis para a comunicação. O cenário era de uma sociedade em que pessoas surdas eram vistas como intelectualmente inferiores, linguisticamente pobres e, muitas vezes, tratadas como párias, excluídas da sociedade.

Diante desse contexto, o presidente Eugène Rubens-Alcais previu o evento esportivo internacional como a melhor resposta para provar que os surdos eram mais do que aquilo que se pensava. Daí resultou a fundação do Comitê Internacional de Esportes para Surdos (CISS) - o Committee of Sports for the Deaf (ICSID) (MARQUES et. al., 2009).

Ao falar sobre o termo esporte adaptado, Rodrigues (1996) sugere que seja uma prática de atividade ou adaptações de materiais ou estilos de ensino diferentes para as pessoas com deficiências. A adaptabilidade pode se referir a modificações numa atividade previamente padronizada e conhecida pela população.

É importante ressaltar que no contexto mundial a evolução do desporto adaptado nasce, no século XX, com a tentativa de valorização das pessoas com deficiências, visto que eram heróis de guerra retornando aos seus lares, mas todos com uma “ineficiência”. Assim, o desporto adaptado procurava dar independência, autonomia e autoestima, mas a sua prática era simplesmente instrumento de reabilitação motora e visava à inserção dos deficientes na sociedade produtiva.

As iniciativas de vários países - Alemanha, Reino Unido e Estados Unidos - incentivaram a prática do desporto adaptado como uma proposta de minimizar as adversidades causadas pela guerra. O primeiro programa de esporte em cadeira de rodas que encontramos na literatura foi criado pelo médico Guttmann, em 1945, na cidade de Stoke Mandeville, na Inglaterra. Esse programa visava à integração social e inserção do deficiente no mercado de

trabalho e o desporto seria mais uma ferramenta para trabalhar a sua autoestima (ARAÚJO, 1998).

O Papa João XXIII apelidou o Dr. Guttmann de “Barão de Cobertien” e elogiou o desempenho dos deficientes físicos, mencionando que a incapacidade do movimento ou a diminuição de suas forças físicas não os desabilitou. De acordo com Mauerberg-de-Castro (2005), o pontífice dirigiu-se aos deficientes físicos destacando: “... vocês são exemplos que demonstram o que uma alma energética pode conseguir apesar dos obstáculos aparentemente intransponíveis impostos pelo corpo físico” (MAUERBERG-DE-CASTRO, 2005).

Em 1956, os jogos de Stoke Mandeville passaram a ser reconhecidos oficialmente pelo comitê olímpico internacional, mas só passaram a fazer parte dos jogos olímpicos em Roma (1960), com a participação de 23 países, com o esporte em cadeiras de rodas, só para os deficientes físicos (ARAÚJO, 1998).

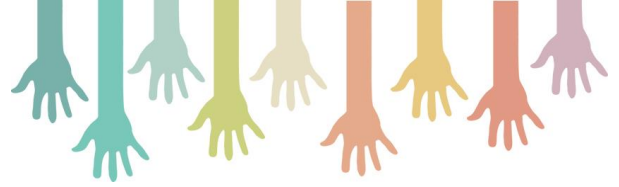
Araújo (1998) menciona que a palavra paraolímpica é a junção das palavras para, de paraplegia e olímpico, com o significado olimpíada para os paraplégicos ou um evento paralelo às olimpíadas.

O nome “Paraolimpíadas” foi cunhado durante a Olimpíada de Tóquio, em 1964 e surgiu com uma paciente paraplégica do Stoke Mandeville Hospital, Alice Hunter, que escreveu seu relato intitulado “Alice of the Paralympiad” (Alice das Paraolimpíadas), para uma revista de desportos “The Cord Journal of the paraplegics”, na época o termo foi associada a paraplegia e posteriormente foi cunhado Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 529-539, abr./jun. 2011 533 para batizar os Jogos Paraolímpicos (PARALYMPIC SPIRIT apud MAUERBERG-DE-CASTRO 2005).

No Brasil, o desporto adaptado foi desenvolvido a partir das associações de reabilitação que passaram a existir depois da Segunda Guerra Mundial. São exemplos O Clube do Otimismo, na cidade do Rio de Janeiro, a Associação Atlética dos paraplégicos da cidade de São Paulo (1958) e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação - ABBR/RJ, fundada em 1954, no Rio de Janeiro. O intuito dessas instituições era promover a integração dos deficientes e proporcionar-lhes horas de lazer (MAUERBERG-DE-CASTRO, 2005).

Em 20 de janeiro 1959, houve a criação da Federação Carioca de Surdos Mudos - FCSM, hoje conhecida como Federação Desportiva de Surdos do Estado do Rio de Janeiro - FDSERJ, cujo fundador foi Sentil Dellatorre, desportista surdo e ex-presidente de entidades desportivas. A entidade teve o reconhecimento do Conselho Nacional de Desportos - CND e da Confederação Brasileira de Futebol - CBF.

Com o passar do tempo, as associações de surdos foram se expandindo e se espalhando pelo Brasil, levando também a maior divulgação e prática do desporto. Porém, necessitava de uma entidade que centralizasse os campeonatos, uma vez que a FCSM atuava apenas na região do Rio de Janeiro. Então, Sentil Dellatorre, figura importante para a



comunidade surda, convocou todos os surdos de vários estados brasileiros para participarem de uma assembleia geral com o intuito de fundar a Confederação Brasileira de Desportos dos Surdos, ocorrida em 17 de novembro de 1984 (CBDS, 2016).

No ano de 1976, cegos e paralisados cerebrais passaram a compor os jogos paraolímpicos realizados em Toronto, no Canadá, e o Brasil ganhou a sua primeira medalha paraolímpica, na modalidade Bocha, mas os surdos não estiveram presentes. Nos dias atuais, as modalidades que fazem parte dos jogos paraolímpicos não englobam provas para surdos, que ficaram em um movimento separado do Paraolímpico e do Comitê Paraolímpico Internacional - CBDS, 2016.

Em 1978, a Associação Nacional dos Desportos para os Excepcionais - ANDE, hoje conhecida como Associação Nacional dos Desportos dos Deficientes, e comandada por Aldo Miccolis, realizou os jogos Pan Americanos em cadeiras de rodas, na cidade do Rio de Janeiro, onde foi realizado o Simpósio Técnico Médico, a fim de qualificar professores e médicos sobre a classificação funcional para assegurar a igualdade nas competições esportivas.

Esse sistema de classificação funcional foi baseado no movimento e padrões de habilidades que são determinados pela permanência de potenciais funcionais dos jogadores, utilizando uma cadeira de rodas adaptada e o esforço exigido para executar determinadas habilidades do basquete tão efetivamente quanto possível, de acordo com os objetivos e regras do jogo (MAUERBERG-DE-CASTRO, 2005).

Em 1980, aconteceu o desmembramento do desporto em organizações internacionais para cada deficiência, oportunizando, então, um avanço nas pesquisas científicas. Até então, o órgão Internacional Sports Organization Disabled -ISOD, respondia por todas as áreas de deficiências.

A primeira olimpíada dos surdos no Brasil aconteceu no ano de 2002, portanto, o movimento é recente e ainda está em construção. A arbitragem nos jogos olímpicos de surdos (Surdolímpico) é diferente da arbitragem dos ouvintes. Tanto o uso da bandeira quanto os recursos tecnológicos auxiliam no desenvolvimento da prática do desporto, mas as regras dos jogos são iguais às dos ouvintes.

É importante destacar que são considerados atletas surdos as pessoas com perda bilateral, superior a 55 decibéis em conformidade com o Committee of Sports for the Deaf - ICSD. Todos os atletas devem comprovar a perda auditiva por meio de apresentação de audiometria e laudo médico com CID, comprovando a deficiência.

O atual Committee of Sports for the Deaf é o órgão máximo que organiza eventos desportivos internacionais para os surdos, especificamente a Deaflympics/Surdolimpiadas, e outros Campeonatos Mundiais de Surdos, sendo que o próximo será realizado em julho de 2017, na Turquia (CBDS, 2016).

Para finalizar, o tema educação física para as pessoas surdas é de extrema importância – uma vez que promove lazer, bem-estar social, saúde, desenvolvimento pleno da parte cognitiva, sensorial e motora. Porém, há poucas pesquisas na área de surdez relacionadas ao esporte e faz-se necessário explorar e desenvolver pesquisa e conhecimento científico nessa área. As entidades desportivas surdas, tais como CBDS, FDSERJ e demais associações de surdos, devem sempre promover ações afirmativas para realizar jogos, competições, treinos, palestras com o intuito de incentivar os futuros atletas a praticarem esportes e competirem, promovendo, assim, a integração social do atleta surdo, seja amador ou profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAUJO, P. F.; O Desporto Adaptado no Brasil: origem, institucionalização e atualidade. Ministério da Educação e do desporto/INDESP, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acesso em: 15 de junho de. 2015.

_____ Presidência da República. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: 15 de junho de. 2015

_____ Presidência da República. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 15 de junho de. 2016.

_____ Presidência da República. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acesso em: 04 de agosto de 2015.

_____ Presidência da República. Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998, Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9615consol.htm . Acesso em: 04 de Agosto de. 2015.

CBDS, 2016, http://cbds.org.br/?page_id=257 , Acessado em 20 de maio de 2016.



MARQUES, R. F. R., DUARTE, E., GUTIERREZ, G. L., ALMEIDA, J. D., & MIRANDA, T. J. Esporte olímpico e paraolímpico: coincidências, divergências e especificidades numa perspectiva contemporânea. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 4, 365-77 2009.

MAUERBERG-DE-CASTRO, E. *Atividade Física Adaptada*. Ribeirão Preto: Tecmed, 2005.

RODRIGUES, D. Documento. Departamento de Estudos da Atividades Física e Adaptação. FEF/UNICAMP. 1996.

Winnick, J.P. *Adapted Physical Education and Sports*. Illinois: Human Kinetics. 1990.

_____. Introdução à educação física e esportes adaptados. In: WINNICK, J.P. *Educação física e esportes adaptados*. Barueri: Manole, p.3-19, 2004.



Capítulo 9

Políticas Públicas para Altas Habilidades ou Superdotação

Aline Rinco Dutra Salgado¹, Cristina Maria Carvalho Delou²

¹ Diretora do Centro de Atendimento Educacional Especializado na Prefeitura de Juiz de Fora- MG. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Ao instituir a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, o Ministério da Educação propõe aos estados e municípios a organização de seus sistemas de ensino, assegurando o direito de todos à educação especial numa perspectiva inclusiva.

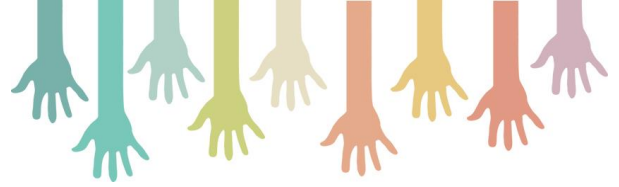
Neste sentido, também institui uma política pública de financiamento, através do Decreto nº 6.571/2008, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, para que haja a ampliação das salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de aumentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado - AEE aos estudantes público-alvo da educação especial: deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Nesta perspectiva, define por AEE o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (BRASIL, 2008).

Ao mesmo tempo, este mesmo Decreto estabelece como ações:

- implantação de sala de recursos;
- formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;
- formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para educação inclusiva;
- adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidades;
- elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para acessibilidade;
- estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008).

Para garantir a implementação do Decreto nº 6.571/2008, foram instituídas diretrizes operacionais para o AEE, na educação básica, através da Resolução nº4 CNE/CEB, que nesse



sentido, em seu artigo 1º, estabelece que os sistemas de ensino matriculem os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado [...] (BRASIL, 2009).

No artigo 7º da referida resolução define,

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)

Para garantir esses direitos, estabelece, no artigo 12, que o professor do AEE precisa ter formação específica para atuar na educação especial. Tal proposição é relevante visto que, na atuação do professor, após a formação inicial, ele se depara com situações que, muitas vezes, não esperava, por encontrar barreiras nas atitudes que, no dia a dia, são demonstradas e que se distanciam dos padrões estabelecidos diante da inclusão escolar.

Segundo Pereira (2014), há uma grande lacuna na formação de professores para o atendimento aos alunos. Além de encontrar dificuldades para adaptar o currículo, planejar estratégias, promover atividades que possam oferecer aos alunos, suporte e incentivo no avanço aos níveis de ensino.

Em seu artigo 13, a Resolução nº 4 CNE/CEB, estabelece as 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 comum 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.

Nesse contexto, as ações que envolvem o AEE devem partir do princípio de que aprender é uma ação humana criativa, individual, heterogênea e regulada pelo sujeito da aprendizagem, independentemente de sua condição intelectual ser mais ou menos privilegiada. Desta forma, esse atendimento precisa estar centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, convocando essas crianças e adolescentes a avançar na sua compreensão, desafiando-os a enfrentar seus conflitos cognitivos, a criar hipóteses, pesquisar, para que possam significar esse conhecimento, que nessa perspectiva é o mesmo que compreender o mundo em que vivem.

Buscando analisar a atuação do educador na perspectiva educacional inclusiva destacamos que é fundamental que ele tenha uma boa formação para atender os educandos em sua diversidade.

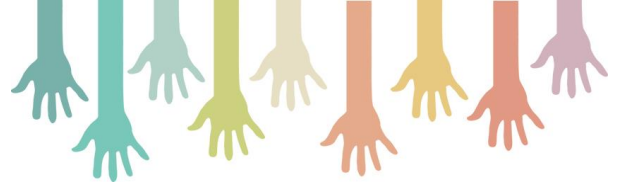
Segundo Pérez (2007),

A atuação dos educadores no contexto da inclusão apresenta avanços significativos nas últimas décadas. Entretanto, a formação de profissionais em condições de lidar com superdotados é muito precária. Pedagogos recém-formados nas melhores faculdades do país nunca ouviram falar em atendimento especial para crianças com altas habilidades, o que torna o trabalho um grande desafio.

Essa afirmação aponta para um problema real em educação, na perspectiva da inclusão: desenvolver uma proposta de trabalho de forma a repensar e ressignificar a própria concepção de educador. É possível que, para docentes que atuam com alunos com altas habilidades ou superdotação, será mesmo necessária tal ressignificação. A formação inadequada e/ou insuficiente, tanto inicial como continuada dos docentes, tem gerado equívocos, inclusive, na identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação e no trabalho desenvolvido com esses alunos.

Cabe esclarecer que o conceito de superdotado que norteia este trabalho é a atual definição brasileira apontada pelo MEC: “alunos com altas habilidades/superdotação são aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2014).

Segundo Aspesi (2003), o processo de identificação desses alunos deve ter uma concepção flexível, levando-se em conta os aspectos qualitativos e dinâmicos, a participação da família e o envolvimento de uma equipe interdisciplinar.



Os docentes que atuam com tais estudantes devem organizar práticas que desenvolvam o potencial criador para que estes se sintam motivados durante o processo de aprendizagem e incluídos no ambiente escolar.

Para Tardiff (2007), o saber dos professores varia de acordo as condições de trabalho oferecidas, a personalidade e a experiência profissional do docente, sendo enriquecida com a troca de experiência entre os pares. O professor compõe o seu “eu profissional” durante a prática.

A formação inicial e continuada é retraduzida em suas experiências diárias, sendo a mesma, elemento essencial para atualização do professor, bem como para que esse profissional garanta o protagonismo necessário para intervenções pedagógicas de qualidade.

Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Como afirma Tardif (2007, p. 228), o que se propõe:

[...] é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho. A grande importância dessa perspectiva reside no fato de os professores ocuparem na escola, uma posição fundamental em relação ao conjunto dos agentes escolares: em seu trabalho cotidiano com os alunos, são eles os principais autores e mediadores da cultura e dos saberes escolares.

Segundo Alencar (1986, p. 11), “[...] o futuro de qualquer nação depende da qualidade e competência de seus profissionais, da extensão em que a excelência for cultivada e do grau em que condições favoráveis ao desenvolvimento do talento, sobretudo do talento intelectual”.

Alencar (1995) afirma ainda que mudanças são necessárias na atual estrutura escolar, a fim de promover condições apropriadas para a realização criativa e produtiva dos alunos, engajando-os em experiências de aprendizagem que satisfaçam seus interesses e estimulem sua imaginação.

Neste sentido, é fundamental que o educador e os gestores percebam a importância da formação continuada como uma proposta estimulante e desafiadora para atuação junto aos alunos com altas habilidades ou superdotação, pois se trata de uma forma de ressignificar a prática, reconhecendo suas competências e habilidades, bem como a capacidade de tomar decisões e recriar ações pedagógicas. Tal desafio é complexo, visto que educar é um fenômeno singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.

Além disso, é importante destacar o julgamento, a avaliação e a observação do professor. Ele desempenha um papel significativo no processo de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação (GUIMARÃES; OUROFINO, 2007).

Cumprir destacar que o papel da escola é promover o desenvolvimento, formar alunos autônomos, com capacidade de usar seu senso crítico para contribuir de modo positivo e construtivo dentro da sociedade em que vivem; e a tarefa do professor é ser o intermediador desse processo. Nesse sentido, o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando nutre os recursos motivacionais internos, oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade, usa de linguagem informacional, não controladora, é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos, reconhece e aceita as expressões de sentimentos dos alunos (REEVE, 2009).

Para promover essa “educação autônoma” é preciso que o professor conduza a formação nas mais diversas áreas. De acordo com Freire (1996), o que impulsiona a aprendizagem é a superação de desafios, a resolução de problemas e a construção do conhecimento novo a partir de experiências e conhecimentos prévios dos indivíduos.

De acordo com Delou (2014, p.419):

Não é possível atender educacionalmente às necessidades educacionais especiais, às áreas de interesses e aos talentos dos alunos com estilos e ritmos de aprendizagem diferentes sem uma identificação que vise ao atendimento a necessidades educacionais especiais. Não se trata de rotulação, mas de um trabalho técnico, feito por profissionais especializados, atentos aos pressupostos da educação inclusiva, que busca a construção da cidadania de todos os alunos da escola.

Isso demonstra ser necessário que o professor seja o grande propulsor de estratégias diferenciadas para o desenvolvimento dos alunos com altas habilidades ou superdotação; que ele defenda o direito do aluno numa proposta de aprendizagem significativa, por intermédio de atividades que possam desenvolver seu potencial.

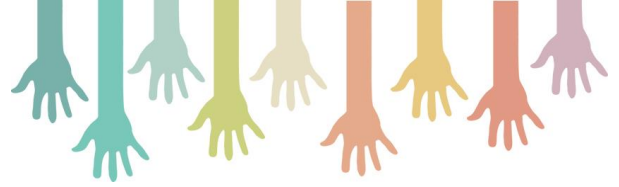
Somente por meio da oferta de formação continuada o professor se sentirá seguro nesta tarefa e poderá contribuir significativamente para que as crianças e adolescentes com altas habilidades ou superdotação saiam da invisibilidade nas salas de aula regulares.

Nesta perspectiva, para que os alunos com altas habilidades ou superdotação tenham um atendimento suplementar ao ensino regular, o professor deve encaminhá-los ao atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais das escolas ou nos Centros de AEE.

Ainda segundo Delou (2014, p.418):

[...] a operacionalização do atendimento educacional especializado ainda depende do professor, porque o planejamento e a execução do atendimento educacional especializado são responsabilidade do professor, que é quem atua profissionalmente nas salas de recursos e nos centros de atendimento educacional especializado.

O contexto deste capítulo se dá no ano de 1993, no município de Juiz de Fora, Minas Gerais, quando se estabeleceu o Serviço de Educação Especial da Secretaria Municipal de



Educação de Juiz de Fora, tendo como função planejar e implementar a política educacional inclusiva na rede municipal de ensino, considerando as variadas manifestações da diversidade humana. Também teve como objetivo efetivar o acesso às escolas regulares de todos os alunos com deficiência naquela rede municipal, assim como garantir aos mesmos e a seus professores a infraestrutura necessária para a efetivação de tal política – formação; oferta de atendimentos especializados (quando necessários) nas áreas de neurologia, psicologia, fonoaudiologia, pediatria, fisioterapia; e, educação (estimulação essencial, atendimento pedagógico e outros).

Diante dessa necessidade, foi preciso pensar na composição da equipe multidisciplinar formada por professores, psicólogos, fonoaudiólogos e médicos que tivessem como ação comum compreender os conhecimentos previamente consolidados por estas crianças e os obstáculos para a construção de outros conhecimentos.

Dessa forma, o Programa Especializado de Atendimento à Criança Escolar - PEACE iniciou suas atividades de caráter público-governamental, visando a atender as solicitações oriundas das escolas da rede municipal de ensino para o desenvolvimento de ações junto aos alunos que possuíam alguma deficiência, firmando uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação, a Associação Municipal de Apoio Comunitário, a Gerência de Atenção Secundária/SUS e Departamento de Saúde da Criança e do Adolescente.

Assim, o programa se constituiu, no ano 2000, na sua primeira unidade – PEACE/Centro, tendo sua ampliação em 2001, com a criação da unidade leste, localizada no bairro Linhares.

Ao efetivar as parcerias e as ações multidisciplinares do atendimento houve a necessidade de transformar o Centro em Núcleo, passando a ser reconhecido administrativamente como Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar - NEACE, mediante a publicação da Portaria 446/2007, no Diário Oficial do município.

Em 2006, ocorreu a criação da terceira unidade do NEACE, a sul, localizada no bairro Ipiranga (NEACE/Sul), e a criação da quarta unidade em 2012, com o NEACE/Sudeste localizado no bairro Poço Rico.

Os Núcleos tinham na sua constituição o objetivo de realizar discussões com as escolas sobre os alunos com deficiência, na efetivação de uma escola inclusiva com garantia de aprendizagem para todos.

É importante ressaltar que todas as ações aqui descritas foram se organizando através da reflexão sobre a prática profissional da equipe, mediante “erros”, “acertos” e “possibilidades”, em interação com a Supervisão de Atenção à Educação na Diversidade - SAEDI, da Secretaria de Educação do município, NEACE’s e seus demais departamentos.

Com a publicação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que dispõe sobre a implementação do AEE proposto pelo MEC, os Núcleos buscaram se efetivar administrativa e financeiramente.

De acordo com Brasil (2013), os sistemas de ensino devem garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A publicação da Nota Técnica do MEC que dispõe sobre a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado possibilitou outras reflexões e sentidos para o atendimento. Em 2014, o município oficializou os Centros de Atendimento Educacionais Especializados - CAEEs, mediante a publicação em Diário Oficial das portarias 218/2014, 219/2014, 220/2014 e 221/2014.

De acordo com o documento “Diagnóstico da Educação no município de Juiz de Fora” (2015)

Nos últimos 6 anos, foram implementadas 44 salas de recursos multifuncionais, onde atuam 90 professores, garantindo o atendimento a, aproximadamente, 650 alunos. O trabalho é desenvolvido em 40 unidades escolares e nos 4 Centros de Atendimento Educacional Especializado, que proporcionam atendimento aos alunos matriculados nas escolas da rede municipal que ainda não oferecem esta modalidade de ensino.

Nesse sentido, ao firmar parceria com o MEC, passa a ser responsabilidade do município, oferecer, além de espaços físicos adequados, cursos de formação continuada aos professores que estão atuando nas Salas de Recursos Multifuncionais/SEM e aqueles que pretendem atuar.

Segundo Guimarães e Ourofino (2007), é imprescindível que se tenha uma política de formação continuada para os profissionais da equipe, na qual estes tenham um espaço para discutir suas concepções teóricas e práticas, evitando vieses e noções errôneas sobre este tema, bem como para refletir sobre o seu desejo e a sua atuação na equipe, sabendo que o aluno é o foco principal do processo.

Neste sentido, o município organizou a formação e os estudos continuados dos professores da rede municipal, nas áreas da diversidade e educação inclusiva, através da SAEDI/SE em parceria com o Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação - DPPF/SE e em interação com os Centros de Atendimento Educacionais Especializados.

A pesquisa aponta aspectos importantes em relação aos cursos ofertados. Neste sentido, algumas questões precisam ser revistas para que todo o público-alvo da Educação Especial esteja contemplado nas propostas de formação, especialmente os alunos com altas habilidades ou superdotação.



De acordo com a Nota Técnica nº 40/2015 MEC/SECADI/DPEE, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas Habilidades/Superdotação, cabe à escola,

Ofertar o atendimento educacional especializado – AEE. Para tais estudantes, o AEE caracteriza-se pela realização de um conjunto de atividades, visando atender as suas especificidades educacionais, por meio do enriquecimento curricular, de modo a promover a maximização do desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades. A intervenção pedagógica deve oportunizar a manifestação da criatividade e originalidade; técnicas que cooperam com a elaboração de trabalhos na(s) área(s) de interesse; e atividades usadas para transformar os ambientes tornando-os mais adequados ao aprendizado.

Para Sabatela (2008), é importante considerar que não basta somente identificar os alunos com altas habilidades ou superdotação: é preciso preparar o professor para atuar nesse processo, pois a ele é atribuída à tarefa da identificação, da proposição de atividades diferenciadas além da alteração no currículo escolar. Somente por meio da oferta de formação continuada o professor se sentirá seguro nessa tarefa.

Ainda de acordo com a mesma Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE:

A identificação de cada estudante objetiva possibilitar melhores condições pedagógicas individuais de aprendizagem, ao considerar os diversos interesses, ritmos e habilidades de todos os estudantes, vislumbrando suplantar os padrões rígidos da escola homogeneizadora, reconhecendo e valorizando, assim, a diferença como essência da humanidade.

Todos os estudantes, portanto, devem usufruir de um ambiente educacional enriquecedor, estimulante e criativo, que favoreça seu desenvolvimento integral. As práticas pedagógicas diversificadas refletem o reconhecimento dos diferentes estilos de aprendizagem, interesses, motivações, habilidades e necessidades, valorizando as potencialidades de cada sujeito.

Porém, ressaltamos que uma nova tendência está se apresentando com a iniciativa do CMPDI, curso aprovado pela CAPES em 2013 com 4 linhas de pesquisas, sendo uma delas altas habilidades ou superdotação. Através de uma parceria com a Secretaria de Educação de Juiz de Fora/MG, um curso de extensão será proporcionado aos professores que atuam no AEE das escolas municipais e nos Centros de AEE, tendo como objetivo garantir, prioritariamente, os direitos humanos dos alunos com altas habilidades ou superdotação.

Outro fator relevante é que, a partir desta parceria, será elaborado um documento norteador para implementação da política pública educacional para os alunos com altas habilidades ou superdotação naquele município.

Buscou-se, para elucidar a questão central desta pesquisa, a utilização da abordagem qualitativa, exploratória, utilizando-se de estudos bibliográficos, tendo como ponto de partida

as concepções estabelecidas pelo Ministério da Educação e por estudiosos da educação especial numa perspectiva científica e de análise de dados.

O trabalho se constituiu em duas etapas. Primeiramente, o levantamento e análise dos dados. Foi realizada uma investigação sobre os cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação no município de Juiz de Fora, no período de 1989 a 2015, tendo como objetivo verificar a oferta de cursos de formação continuada, em educação especial, e a oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades ou superdotação. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram os livros de controle das formações propostas pela Secretaria Municipal de Educação e os Quadros Informativos das Salas de Recursos Multifuncionais das escolas municipais e dos Centros de Atendimento Educacionais Especializados.

De acordo com os estudos de Marconi e Lakatos (2007, p. 176), a análise documental pressupõe que “[...] a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”.

Os dados apontaram que é necessário instituir políticas públicas tanto para a formação de professores como para o atendimento educacional especializado voltado aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

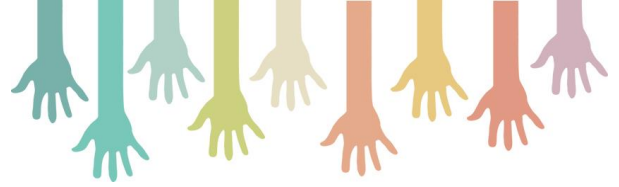
A análise e a interpretação dos dados foram obtidas a partir do levantamento dos cursos de formação continuada promovidos pela Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora e dos Quadros Informativos das Salas de Recursos Multifuncionais.

Analisando os cursos de formação, constatou-se que, no período de 1989 a 2015, foram oferecidos 188 cursos com a temática Educação Especial. Dentre eles: 66 versavam sobre deficiência auditiva; 54 sobre deficiência visual; três abordaram a deficiência mental (intelectual); quatro sobre deficiência física; quatro com a temática paralisia cerebral; 48 abordaram temas gerais sobre educação especial, e nenhuma formação específica para altas habilidades ou superdotação.

Na análise dos quadros informativos das 40 salas de recursos multifuncionais das escolas municipais e dos quatro Centros de Atendimento Educacionais Especializados, observou-se que, desde a instituição da proposta de AEE, nenhum aluno com altas habilidades ou superdotação foi encaminhado para atendimento.

Os resultados demonstraram que é condição sine qua non oferecer espaços de formação continuada para os professores que atuam na rede municipal de ensino, para que possam organizar práticas que desenvolvam o potencial criador dos estudantes, a fim de que estes se sintam motivados durante o processo de aprendizagem e incluídos no ambiente escolar, assegurando o sucesso na aprendizagem.

Nesse contexto escolar inclusivo e desafiador, espera-se promover o desenvolvimento de ações que garantam o exercício dos direitos aos alunos com altas habilidades ou



superdotação, expostos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), alterada pela Lei nº 13.234/15, através do Artigo 59-A, que determina ao poder público executar políticas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Espera-se que seja o ponto de partida para contribuir no processo de formação dos docentes, mediante a possibilidade de reflexão conjunta, a fim de problematizar, analisar e compreender suas próprias ações pedagógicas, produzindo significados e conhecimentos que orientem o processo de transformação das práticas, provocando mudanças na cultura escolar e favorecendo o crescimento pessoal e profissional.

Através desta reflexão também procura-se ampliar o horizonte da discussão sobre o tema no tocante a necessidade urgente de colocar em prática as novas disposições normativas educacionais nacionais relacionadas aos alunos com altas habilidades ou superdotação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995.

_____. Psicologia e educação do superdotado. São Paulo: EPU, 1986.

ASPESI, C. C. (2003). Processos familiares relacionados ao desenvolvimento de comportamentos de superdotação em crianças de idade pré-escolar. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação/ SEESP; 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4, 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, seção 1, p.17.

_____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.com.br/ccivil/_03/_ato/2011-2014/decreto/d7611.htm. Acessado em 11 jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Nota técnica nº 055/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 10 de maio de 2013. Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 mai. 2013.

_____. Ministério da Educação. Nota técnica nº 04/2014 MEC/SECADI/DPEE, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jan. 2014.

_____. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 40/2015/MEC/SECADI/DPEE, de 15 de junho de 2015. O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 jun. 2015.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DELOU. C. M. C. Plano de Atendimento Educacional Especializado Integrado ao Plano Individualizado de Ensino com Vistas à Aceleração de Estudos: sugestão adaptada do modelo de Joseph Renzulli in: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs). Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014. p. 418-419.

DELPRETTO, B. M. de L. et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. V. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar)

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 1: orientação a professores / Capítulo 4: Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo; Ed. Atlas, 2007.

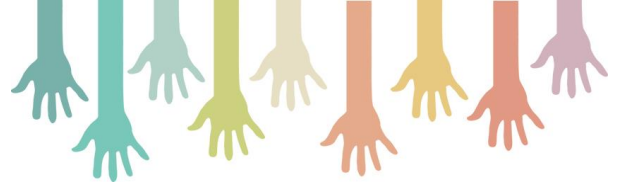
PEREIRA. V. L. P. Superdotação e currículo escolar: potenciais superiores e seus desafios da perspectiva da educação inclusiva. in: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Orgs). Altas Habilidades/ Superdotação, Inteligência e Criatividade: uma visão multidisciplinar. Campinas: Papyrus, 2014.

PÉREZ, S. B. Inclusão para superdotados. Ciências Hoje, v. 41, n. 245, 2007.

SABATELA. M. L. P. Talentos e superdotação: problema ou solução? 2ed. Curitiba: Ed. Ibpex, 2008.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2003.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.



Capítulo 10

Processo de criação e produção de material didático em LIBRAS

Vanessa Alves de Sousa Lesser¹, Ana Regina e Souza Campello², Helena Carla Castro³

¹ Professora de LIBRAS do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Mestranda do Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Professora Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

³ Professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF..

Com base em pesquisas, verificamos a escassez de materiais didáticos específicos para a educação de surdos, especialmente quando está em pauta o trabalho pedagógico com jovens e adultos. Com base teórica no letramento visual (FERNANDES, 2009) e na pedagogia visual (CAMPELLO, 2008), concebemos que o aluno lê a imagem como texto e desenvolvemos atividades para favorecer aos alunos surdos com uma reflexão metalinguística, partindo do entrelaçamento de LIBRAS e da língua portuguesa. A LIBRAS é um direito do aluno surdo garantido pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, posteriormente regulamentada pelo decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005.

O material didático na forma de jogo é uma atividade que incentiva a memória, a observação, a atenção e possibilita a construção de conhecimento, pois é visualmente interessante, com cores, tamanhos e formas dos mapas.

“O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim, acompanhado de um sentido de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente “da vida cotidiana”. (HUIZINGA. 1971, p.33).

Diante da escassez de materiais com essa orientação, em nosso cotidiano escolar, nos deparamos com inúmeras dificuldades. Nossos alunos, jovens e adultos do ensino noturno, geralmente passaram por muitas experiências de fracasso escolar, as quais podem ser associadas às mais variadas causas. Após uma pesquisa inicial, observei que havia pouco material didático com sinais e faltavam os sinais dos municípios do Rio de Janeiro.

Diante dessa falta, este projeto pretende criar e produzir o jogo didático bilíngue dos sinais que representam os municípios do Estado do Rio de Janeiro, para uso em sala de aula, no processo de ensino-aprendizagem de LIBRAS aos alunos surdos. Os alunos irão aprender e entender visualmente a imagem da E.V.A. dos sinais dos municípios do Rio de Janeiro.

Esse é um trabalho importante, uma vez que na construção do perfil de cada aluno, com informações básicas como “onde moram”, entre outras, alguns sabem o sinal respectivo, mas confundem as palavras e os conceitos de bairro, cidade e estado. Dessa maneira, falta a clareza sobre cada conceito. Mostrar cada palavra com as imagens dos mapas em E.V.A. ajudar a perceber e construir o conceito visualmente.

Para o desenvolvimento dos mapas, investigamos imagens, palavras e sinais dos municípios de Rio de Janeiro, para fazer em E.V.A o mapa com os sinais das cidades.

A seguir, apresenta-se a lista dos materiais utilizados:

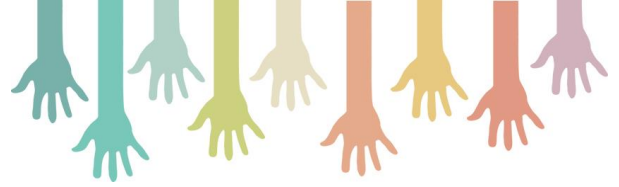
- Máquina de FOTOGRAFA – modelo KODAK, com tripé, para capturar os 92 sinais (dos municípios e regiões), cujas imagens foram clicadas;
- CELULAR - SANSUNG GALAXI - também foi filmado cada surdo, realizando o sinal das cidades pelo celular. Esse procedimento ajuda a investigar os sinais dos 92 municípios previamente usados para o material didático em E.V.A e apostila;
- COMPUTADOR – modelo HP;
- FACEBOOK - grupo de surdos das regiões do Estado do Rio de Janeiro.

As estratégias adotadas foram:

O mapa construído forma um quebra-cabeça em E.V.A. composto por oito peças com cores diferentes, correspondentes às distintas regiões do estado do Rio de Janeiro. As regiões em cores diferentes são para discriminar locais e quantidades dos municípios. Junto com o mapa em E.V.A, existe a apostila com fotos dos sinais dos municípios de Rio de Janeiro acompanhados dos nomes em português.



Figura 1. Oito peças representando as regiões administrativas do Estado do Rio de Janeiro, em cores diferentes, em E.V.A.



O objetivo do jogo é desenvolver o exercício da memorização dos sinais dos municípios e das palavras; trabalhar com atenção e concentração; distinguir diferentes cores, fazendo a correspondência com os locais; quantidades dos municípios; formas, tamanhos maior ou menor e seus respectivos sinais.

São estratégias e regras dos jogos:

- Colocar em qualquer plano liso, que pode ser mesa ou chão;
- Mostrar as peças separadas e distribuídas irregularmente;
- Montar as peças corretamente;
- Trabalhar com os nomes das cidades para cada município do Rio de Janeiro;
- Conhecer a quantidade dos municípios de cada região.

Acreditamos que a vantagem para os alunos em relação ao uso do material didático bilíngue se deve à facilidade em perceber os locais e os respectivos sinais dos municípios do Rio de Janeiro de uma maneira bastante visual.

Como desvantagem, podemos citar a falta de estratégias por parte da maioria dos professores e a ausência de material acessível para os surdos. Assim, é importante a contribuição do material didático bilíngue para o aluno surdo em contato com o conhecimento existente em sua língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de PMQavSinais (Libras) e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm Acessado em 15 de juho de 2016.

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

CAPOVILA, F. C., Raphael e WALKIRIA, Macedo e Eliseu. Manual ilustrado de sinais e sistema de comunicação em rede para os Surdos. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1998.

DINIZ, Heloise Gripp A história da Língua de Sinais Brasileira (Libras) [dissertação]: um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais / Heloise Gripp Diniz; orientador, Tarcísio de Arantes Leite. - Florianópolis, SC, 2010. 144 p.: il., tabs.

FERNANDES, Sueli F. Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos. Curitiba: SEED, 2006.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Atlas Geográfico Escolar Multimídia. 2.ed.IBGE, 2007

LOPES, Maria da Gloria. Jogos na educação: criar, fazer, jogar/ Maria da Gloria Lopes. – 7.ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, R.R. Educação de Jovens e Adultos: um diálogo sobre educação e o aluno surdo. Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). Petrópolis, RJ : Arara Azul, 2007. (p.132-149).

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde 2012. 11ªEd.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

QUADROS, Ronice M. & KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed. 2004.

TRIVINÕS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



Capítulo 11

LIBRAS e Cultura Surda na perspectiva tecnológica

Priscilla Fonseca Cavalcante¹ e Ana Regina e Souza Campello²

¹ Professora de LIBRAS do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos e Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/UFF.

² Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade

Federal Fluminense e Professora Orientadora do Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da UFF.

Neste artigo, iremos abordar como a Língua Brasileira de Sinais e a cultura surda estão envolvidas diretamente e indiretamente nas questões tecnológicas e inovadoras aos surdos e aos não-surdos.

No Brasil, há centenas de línguas minoritárias despercebidas apesar de possuímos a língua majoritária, a língua portuguesa como a língua oficial do país. Entretanto, há 14 anos, após lutas travadas pelo movimento surdo em prol do reconhecimento e da legalização da língua de sinais, finalmente é reconhecida a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como segunda língua oficial, usando a comunicação e expressão da pessoa surda, de acordo com a Lei nº 10.436/02, regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05.

A seguir, iremos abordar como a tecnologia envolve direta e indiretamente a educação de surdos e a cultura surda até os dias atuais.

Desde a criação da primeira escola de surdos no Brasil, o Instituto Nacional de Educação de Surdos, exatos 160 anos atrás, o professor surdo francês, Huet, trouxe a língua de sinais, de origem francesa, para ampliar novas perspectivas de saberes na educação de surdos do país, mostrando que o uso da língua de sinais daria visibilidade à pessoa surda. Dessa forma, ficam algumas questões: Como seria feito o registro da língua de sinais naquele final do século XIX? Que recursos tecnológicos seriam esses?

Diniz (2011) menciona que a história da língua de sinais brasileira foi inicialmente uma fonte dos dicionários, mas não podemos dizer que os sinais foram documentados nos dicionários antigos - de fato utilizados pelos surdos do século XIX e da metade do século XX, sendo que a escrita do português era bastante usada.

A única forma de fazer o registro da língua de sinais era ilustrar minuciosamente os sinais, desenhando-os. Esse foi o trabalho iconográfico do surdo francês Pélissier, datado em 1857, que influenciou e motivou o ex-aluno Flausino José da Gama, do Instituto Imperial de

Surdos-Mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos, a reproduzir o trabalho na forma de desenhos, em 1875, intitulado Iconographia de Lingua signaes.

Um século depois da publicação do trabalho de Flausino, surgiram novos dicionários de língua de sinais, já em 1969, uma versão do livro com registros fotográficos e, em 2002, em forma de registro de vídeo e distribuído em CD-ROM, que posteriormente foi lançado no site de domínio público.

Os avanços da tecnologia e dos recursos e aparatos tecnológicos e inovadores têm sido muito benéficos, de modo a suprir as necessidades cotidianas, principalmente, aquelas da comunidade surda.

Anteriormente, até década de 1980, do século XX, os registros da língua de sinais se davam por meio de desenhos, figuras, fotografias. Com o passar do tempo, surgiu a câmera filmadora, e foi possível realizar filmagens que antes só poderiam ser feitas em um estúdio de gravação.

Hoje, nas últimas décadas, com o aprimoramento tecnológico e suas inúmeras inovações tecnológicas, podemos filmar, através do celular, uma produção em língua de sinais e temos software que permite escrever em *sign writing* - a escrita de sinais.

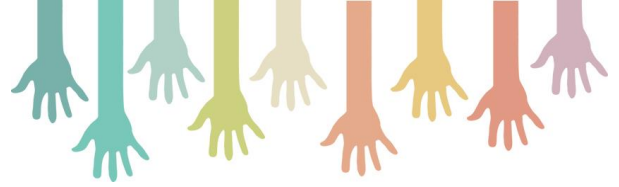
Devido ao respaldo legal que estabelece sobre o reconhecimento da língua de sinais como a segunda língua oficial do Brasil, bem como à acessibilidade da pessoa surda, é imprescindível a divulgação ampla do trabalho direcionado à contemplação da linguística. Em relação ao trabalho, nos últimos anos, a tecnologia vem propiciando recursos adequados de acordo com as deficiências e peculiaridades específicas que têm os primeiros registros da língua de sinais.

Lebedeff e Santos (2014) reforçam o uso de vídeos registrados para a disseminação da língua de sinais:

[...]novos desenhos de sinais foram sendo elaborados e novas “cartilhas” de sinais foram desenvolvidas para o ensino da Libras. [...] infelizmente, as cartilhas não possibilitam a visualização do movimento. [...] Utilizaram a estratégias de desenhar flechas para indicar direção e pontilhados para informar movimento. (LEBEDEFF e SANTOS, 2014, p. 1077)

Essas autoras ressaltam a importância do uso da tecnologia ao registrar os sinais nos vídeos, que possam aproveitar o campo de estudo da lexicografia. “Os vídeos são de fácil entendimento e acesso e, possibilitam que a Língua apareça em seu uso comunicativo, pois as histórias simulam situações reais de comunicação” (LEBEDEFF e SANTOS, 2014, p. 1.077).

No meio acadêmico, Rosso e Oliveira (2012) salientam a importância para a difusão da língua de sinais do registro em vídeo como forma inovadora de assinalar, percebendo a escrita presente e disponível a todas as pessoas surdas. Essa escrita seria utilizada principalmente na



modalidade da língua de sinais, oportunizando aos discentes surdos a produção de textos acadêmicos em língua de sinais.

Portanto, ao participar de concurso público, no ato da inscrição, a pessoa surda tem o direito de solicitar a prova do certame traduzida em LIBRAS. Esse é o desafio que deve ser pensado com muito cuidado, pois requer muita ética e profissionalismo da pessoa que irá traduzir a prova toda e da equipe de estúdio, a fim de evitar vazamento de informações da prova, apesar de ser direito assegurado à pessoa surda.

E quanto à cultura surda? O que a tecnologia assistiva vem propiciando e favorecendo à população surda e não surda?

Vale ressaltar o conceito de cultura surda como “o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais” (STROBEL, 2008, p.24).

Consideramos que a tecnologia assistiva, entrelaçada à cultura surda, apresenta inúmeros aparatos tecnológicos acessíveis, dos quais se destacam:

- Campanha luminosa utilizada até os dias atuais;
- Piscar as luzes para chamar o surdo no mesmo ambiente no qual o mesmo estiver de costas, ou em um ambiente festivo como forma de aviso prévio de encerramento;
- TDD que foi criado em 1964 pelo surdo Robert Weitbrecht, para eliminar barreiras de comunicação. Não é muito utilizado nos dias atuais;
- Fax que nas décadas de 1980/1990, era utilizado para comunicação entre os surdos por meio da escrita;
- Teletrim/page uma tecnologia criada nos anos 1990 para recepção de mensagem, mas impossibilitava o surdo transmitir uma mensagem concomitantemente. Outro ponto negativo é que o surdo dependia de uma pessoa ouvinte ou um computador para enviar a mensagem;
- Celular foi uma das mais eficazes invenções para a comunicação entre os surdos. Quando criado, o celular podia enviar e receber SMS (Nokia). Com o tempo, esse aparelho foi se sofisticando, tornando-se smartphone. Atualmente, é muito útil para todos - surdos e ouvintes – uma vez que oferece diversos recursos: SMS, FaceTime/Imo (videoconferência em 4G, em tempo real), uso de internet e e-mails;
- Relógio vibratório que continua sendo de grande uso para os surdos;
- Internet que é ferramenta facilitadora na comunicação de surdos abrangendo: Skype, e-mail, MSN Messenger, ICQ, CamFrog (programa que consistia no uso de webcam para conversas instantâneas) até mesmo videoconferências;
- Babá eletrônica vibratória, com câmera e alertas luminosos para choro – ideal para mães surdas vigiarem seus filhos;

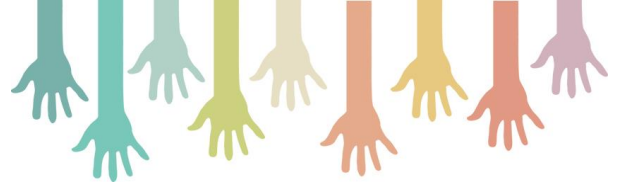
- Filmes e TV com legendas porque nós, surdos, precisamos acompanhar as falas dos enunciadores em tempo real na forma de decodificador de legenda ou closed caption;
- Videoteca são vídeos produzidos em LIBRAS, com público surdo e não surdo, usuário da língua de sinais.
- Programas de TV em LIBRAS: TV INES - primeira WebTV acessível em LIBRAS, tecnologia assistiva para pessoas surdas e usuários de língua de sinais;
- Materiais traduzidos para LIBRAS em forma de registro de vídeo;
- Tradução das falas em legenda via tablet nas peças de teatro;
- Janela de intérpretes nos programas de TV. Mesmo com o respaldo da legislação, é preciso ser melhorada, pois o tamanho utilizado não é adequado e está distante do ideal almejado pela comunidade surda;
- Criação de Glossários em LIBRAS – ampliação de vocabulários acadêmicos em LIBRAS, atendendo a demanda educacional;
- QR CODE – na acessibilidade em museus, o visitante passa o leitor através do aplicativo para assistir o vídeoguia em língua de sinais. Muito utilizado na Europa, enquanto no Brasil ainda está engatinhando;
- SubPac é mochila vibratória capaz de emitir ondas sonoras para que os surdos possam sentir através da vibração da música;
- Tradutores de sites são softwares que traduzem automaticamente da língua portuguesa para língua de sinais, utilizando avatar ou não. Por exemplo: PRODEAF, HandTalk, VLIBRAS (parceria da UFPB com Ministério do Planejamento), Motion Savvy, Transcence (utilizado nos EUA é uma transcrição de dialogo), ICOM (sistema conectado em tempo real a uma central de tradução oferecido pela empresa aérea GOL)

Enquanto esses recursos tecnológicos favorecem os surdos usuários da língua de sinais, há outros recursos que favorecem os surdos não usuários da língua de sinais (surdos oralizados), como o uso da escrita constante - por exemplo, legenda de TV, a transmissão em tempo real, em closed caption, nos congressos e simpósios, uso de celular para comunicar por escrito, o aparelho de amplificação sonora individual (AASI) e o implante coclear e entre outros.

Fechando com a reflexão implicada neste trabalho, é notável a necessidade dessas perspectivas tecnológica e educacional estarem juntas no decorrer do tempo, gerando certa autonomia aos surdos com as inovações tecnológicas, contando com seus benefícios bem como os contras encontrados na tecnologia para a pessoa surda.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A normatização de artigos acadêmicos em libras e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores



http://www.congressotils.com.br/anais/anais/tils2012_metodologias_traducao_marquesoliveira.pdf Acessado em 11 de março de 2016.

BRASIL. Presidência da Republica. Decreto nº 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 artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm . Acessado em: 15 de junho 2015.

_____. Presidência da Republica. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm . Acessado em: 15 de junho 2015.

_____. Presidência da Republica. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acessado em 15 de junho 2015

_____. Presidência da Republica. Decreto nº6949, de 25 de agosto de 2009, que Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm . Acessado em: 15 de junho de 2015.

_____. Presidência da Republica. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm . Acessado em: 04 agosto de 2015

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Constituição Histórica da Língua de Sinais Brasileiras nos séculos XVI até XX. Revista Mundo & Letras, José Bonifácio /SP, v. 2, Julho/2011.

http://www.academia.edu/9978748/Constitu%C3%A7%C3%A3o_Hist%C3%B3rica_da_L%C3%ADngua_de_Sinais_Brasileira_nos_s%C3%A9culos_XVI_at%C3%A9_XX Acessado em: 13 de março de 2016

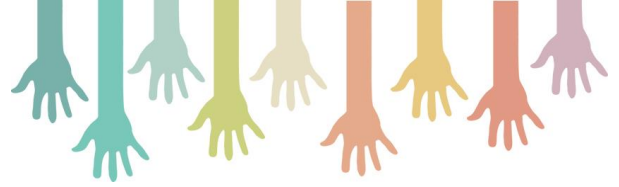
DINIZ, Heloise Gripp. A História da Língua de Sinais dos surdos brasileiros:um estudo descritivo de mudanças fonológicas e lexicais da Libras. Petroólis, RJ: Arara Azul, 2011.

LEBEDEFF E SANTOS, Tatiana Bolivar e Angela Nediane dos. Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras. RBLA, Belo Horizonte, v.14, n. , p. 1073-1094. 2014.

MARQUES E OLIVEIRA, Rodrigo Rosso e Janine Soares de. A normatização de artigos acadêmicos em LIBRAS e sua relevância como instrumento de constituição de corpus de referência para tradutores. Anais do Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de LIBRAS e Língua Portuguesa. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.

STROBEL, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

TVINES - <http://tvines.com.br/> Acessado em 15 de junho de 2016.



Capítulo 12

Altas Habilidades ou Superdotação: breve contexto histórico

Sandra Barbosa Mertz Pedrazzi¹, Cristina Maria Carvalho Delou²

¹ Pedagoga e Orientadora Educacional da Equipe de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação de Nova Friburgo, RJ. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

A ideia de inclusão escolar vem sendo globalmente difundida nos últimos anos. O Brasil vem participando de importantes movimentos internacionais e no fim do século passado, comprometeu-se a implantar a educação inclusiva em todo o seu território. Porém, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), foi promulgada e até hoje norteia as ações educacionais em todas as regiões do país, versando, dentre outros assuntos, sobre o direito de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação a estarem matriculados, preferencialmente, em salas de aulas regulares e de recursos multifuncionais.

Contudo, é importante analisar a história da humanidade, para perceber que nem sempre se lutou por essa causa. Na verdade, as diferenças entre os indivíduos sempre foram reconhecidas e as reações diante desse fato distinguiam-se de acordo com o que se acreditava nas diversas épocas. Em tempos remotos, questões religiosas influenciaram a percepção e os julgamentos frente a pessoas com deficiência, dos momentos de divinizações da Idade Média à criação de Instituições assistencialistas, excluindo-as do convívio em sociedade (ANSAY, 2010).

Esta fase de segregação perdurou até o século XIX quando se começou a pensar na educação especial, visando um processo de reabilitação (SILVA, 2009). O século XX trouxe a ideia da integração, dando-lhes o direito de frequentar escolas regulares sem busca da normalização. Com esta proposta, o sujeito com suas particularidades, é que deveria se adaptar ao meio escolar. Aos poucos, a humanidade envolve-se num processo reflexivo, a percepção de que mesmo presentes numa instituição de ensino muitos alunos encontravam-se isolados e, com ou sem deficiência, fez emergir, neste mesmo século, a ideia de proporcionar uma educação inclusiva de qualidade para todos. (UNESCO, 1990; 1994).

Na escola inclusiva, as diferenças devem ser a mola propulsora das mudanças de crenças e práticas, nas quais a criatividade seja valorizada e despertada no corpo docente. (SANCHES; TEODORO, 2006). Sendo assim, nas escolas regulares brasileiras, a matrícula desta

clientela passou a ser efetivada de fato desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Toda comunidade escolar e autoridades devem acolher e eliminar barreiras - sejam de atitude, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação -, que impeçam a concretização de uma educação de qualidade. (MANTOAN, 2003).

A Constituição Federal (BRASIL, 1988) traz como pedra angular a defesa da dignidade humana, marcando a luta pelo direito e respeito a diversidade como exposto no artigo 3º: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Essa questão é reafirmada nos artigos 205, 206 e 208, que versam sobre a igualdade de acesso e permanência nas escolas regulares, assim como o atendimento educacional especializado para o público-alvo da educação especial firmando o exercício da cidadania.

O documento “Orientações para Implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”(BRASIL,2015), faz referência a três importantes momentos mundiais envolvendo a educação: “A Conferência Mundial de Educação para Todos”, ocorrida em Jomtien/Tailândia, em 1990;a “Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade”, em 1994; e a “Declaração de Salamanca”, também em 1994. Todos esses movimentos mundiais voltados para educação construíram metas de transformação nos sistemas de ensino que contemplaram a inclusão e o respeito ao homem como cidadão atuante da sociedade. A Declaração dos Direitos Humanos (1949) afirma que “toda pessoa tem direito à educação” somada a qualidade e excelência da educação ofertada. Torna-se, portanto, inconcebível que existam Instituições de Ensino que ainda se recusem a evoluir favoravelmente à inclusão.

Buscando alcançar o direito de todos à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional dedica o capítulo V à educação especial. Em 2003, é instituído o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, que veio trabalhar a formação de gestores e educadores para se tornarem multiplicadores de uma educação inclusiva de qualidade que atenda aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Cabe ressaltar que o referido Programa pretende implementar estratégias que apoiem a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo. Toda movimentação política e legal que impulsiona a educação inclusiva necessita, dentro de uma visão pedagógica, de investimento na formação continuada de professores tanto de classes regulares quanto de salas de recursos multifuncionais.

Considerando o público-alvo da educação inclusiva, cabe destacar que as pessoas com altas habilidades ou superdotação têm uma trajetória histórica muito estereotipada. Até meados da década de 1960, havia o entendimento de altas habilidades ou superdotação, apenas como algo ligado à extrema inteligência. Aos poucos, o entendimento sobre o assunto foi ampliado e envolvido por questões como ambiente, motivação, traços de personalidade (ALMEIDA et al., 2013). Estudos realizados por teóricos demonstram como a definição variou, conforme fatores relativos à cada época e à compreensão de questões que interferem no



comportamento dos indivíduos. Uma análise contemporânea do assunto compreende, então, que altas habilidades ou superdotação não é um fenômeno “cristalizado”, ao contrário, envolve a interação do indivíduo com seu meio:

François Gagné (2000, 2007), professor de Psicologia da Universidade do Quebec, em Montreal, Canadá, constrói o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento no qual acredita que a aprendizagem e o treino sistemático das aptidões conduzem ao desenvolvimento de competências, através de aspectos físicos e psicológicos do indivíduo e, também, das interferências sofridas por intermédio do meio cultural e social. O professor define que dotação expressa as habilidades naturais, inatas do indivíduo que serão desenvolvidas pelo talento do mesmo, enquanto os talentos são construídos através das transformações das habilidades humanas.

A Teoria Triárquica da Inteligência, desenvolvida pelo psicólogo Robert Sternberg, defende que existem três formas diferentes de ser inteligente que estão relacionadas com o mundo interior do indivíduo, a experiência e o mundo exterior. Então, a inteligência humana é classificada nas categorias analítica, criativa e prática. Declara, ainda, que comportamento inteligente não pode ser medido de forma limitada e medíocre, excluindo todas as potencialidades cerebrais e comportamentais do indivíduo.

A Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner (1999), busca analisar o contexto de inteligência, contrariando o paradigma da Inteligência Única. De acordo com o autor, existem pelo menos oito tipos de inteligências: linguística, lógico-matemática, cinestésica, espacial, musical, interpessoal, intrapessoal e natural. Gardner afirma que superdotação configura uma competência excepcional em um ou mais tipos de inteligência (SOUZA, 2009).

Joseph Renzulli, na década de 1970, afirma que existem dois tipos de superdotação: acadêmica e produtivo-criativa. A primeira é comumente detectável, uma vez que utiliza indicativos padronizados; enquanto que a segunda utiliza indicativos comportamentais particulares de cada indivíduo. (RENZULLI, 2004). Renzulli afirma que a superdotação, então dividida em nessas categorias, pode ser representada por três anéis entrelaçados, cada anel representado por uma característica própria. Ainda de acordo com os estudos, a indicação de superdotação não está vinculada a obrigatoriedade de o indivíduo apresentar manifestação nos três anéis concomitantemente. Basta demonstrar a capacidade de desenvolver as características.

A Teoria dos Três Anéis destaca os seguintes traços comportamentais: habilidade acima da média; criatividade e comprometimento com a tarefa.

De acordo com Renzulli, alunos que possuem habilidades bem acima da média e que demonstram um alto nível de energia e envolvimento com a atividade, desenvolvendo-a de forma criativa, são as pessoas que têm maior probabilidade de exibir comportamentos de superdotação (VIRGOLIM, 2014, p.581-610).

Uma questão que deve ser sempre discutida é a respeito do planejamento curricular e ambiental - que devem oferecer oportunidades de interação, envolvimento, curiosidade e prazer ao aluno. O esquema tradicional e excludente deve ser repensado e ressignificado. Para isso, é primordial que haja uma compreensão sobre o contexto histórico, possibilitando a visão mais crítica e questionadora do sistema educacional vigente. Viver o presente priorizando avanços significativos positivos, depende dentre muitas questões, conhecer as origens históricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, E. M. L. S. Criatividade. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1995. _____.
Psicologia e educação do superdotado. São Paulo: EPU, 1986.

ANSAY, Noemi Nascimento. A inclusão de alunos surdos no ensino superior. Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinares em Musicoterapia, v.1, p.1-141. Curitiba: PR, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientação para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: DF, 2015.

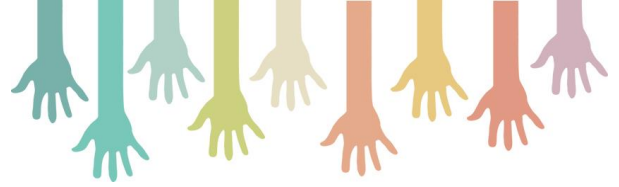
_____. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, nº248, 1996.]

_____. Ministério da Educação. Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 jan. 2014..
BOGDAN, R; BIKLEN, S. Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DELPRETTO, Bárbara Martins de Lima et al. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar : altas habilidades/superdotação. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 10. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

Macroprojeto Bio-Tanato-Educação: Interfaces Formativas Projeto de Criação e Editoração do Periódico Científico Revista Metáfora Educacional (ISSN 1809- 2705) – versão on-line, de autoria da Prof.ª Dra. Valdecí dos Santos. GAGNÉ, François. From genes to talento: the DMGT/CMTD perspective. Revista de Educación, n. 368, p. 12-37, abr./ jun. 2015. <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-deeducacion/articulosingles/gagne.-f.-en.-1-368.pdf?documentId=0901e72b81cbf793> Acessado em 14 de novembro de 2015.



GAGNÉ, F.; GUENTHER, Z. C. O DMGT 2.0 de François Gagné: Construindo talentos a partir da dotação. Sobredotação, ANEIS, Portugal, n. 11, p. 7-23, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer? Editora Moderna. São Paulo: SP, 2003.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. Fundamentos da Metodologia Científica. 6. ed. São Paulo; Ed. Atlas, 2007.

PÉREZ, S. B. Inclusão para superdotados. Ciências Hoje, v. 41, n. 245, 2007.

SODRE, Maria Clara. Parceria entre Família e Escola. In: FLEITH, Denise de Souza (Org). A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: volume 3: o aluno e a família. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

TARDIF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8a edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
UNESCO. Declaração Mundial de Educação Para Todos. Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jontiem: Tailândia, 1990.

_____ Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca: Espanha, 1994. 30.

VIRGOLIM, A. M. R. Altas Habilidades / Superdotação: encorajando potenciais. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial, 2007.

VIRGOLIM,Angela; KONKIEWITZ, Elisabete (orgs). Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade: Uma visão multidisciplinar.Campinas, SP: Papyrus, 2014.



Capítulo 13

O INES e o Surdo no cenário da Educação Inclusiva sob a ótica da Arte

Noemi Beneques Horowicz¹, Stella Manes da Silva Moreira², Alex Sandro Lins Ramos³, Aline Angel Vargas⁴, Juliete Viana Felinto de Souza⁵, Leonardo Alves e Silva⁶, Ruth Maria Mariani Braz⁷.

¹ Professora de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense - UFF.

² Mestranda em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros na Universidade Federal Fluminense (UFF).

³ Graduando de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense.

⁴ Pós-Graduanda em Novas Tecnologias na Educação pela Escola Aberta do Brasil (ESAB). Doutoranda da Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia da UFF

⁵ Graduanda em Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ.

⁶ Mestre em Biotecnologia e Inovação da Universidade Federal Fluminense.

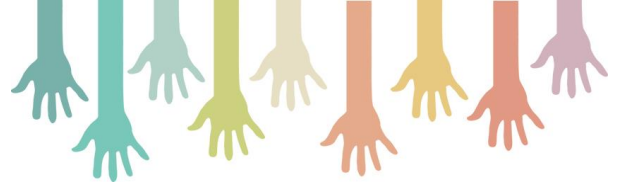
⁷ Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense. Doutora em Ciências e Biotecnologia, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense.

Durante o século XIX, a Europa abrigava diversos Institutos para educar discentes surdos, entre eles o Instituto Nacional de Paris. Eduard Huet, discente dessa escola e depois docente, saiu em direção ao Brasil, dando assim início a história da educação de surdos no nosso país (CARVALHO, 2013).

Em 15 de novembro de 1827, cinco anos após o Brasil se tornar independente, foi promulgada a primeira e única lei geral a respeito da Instrução Primária no Brasil, que afirma em seu Artigo 1º: “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias”. O fato de haver diversidade econômica entre as regiões, gerou a grande diferença entre elas. D. Pedro II, a fim de suprir esta carência de escolas e profissionais no Brasil, criou a primeira escola de formação de docentes com o Ato nº 10, de 1º de abril de 1835: o atual Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho - IEPIC, localizado em Niterói.

No final de 1855, Eduard Huet chegou ao Rio de Janeiro, tendo como ideia a criação de uma escola para discentes surdos. Logo foi apresentado ao Marquês de Abrantes, que o conduziu ao Imperador D. Pedro II, que se mostrou disponível para colaborar. Huet foi apresentado ao Dr. Manoel Pacheco da Silva, reitor do Colégio Imperial Pedro II, responsável por auxiliar a organizar a escola (ROCHA, 2007).

Huet propôs no documento entregue ao imperador, por ocasião de sua apresentação, que o governo colaborasse na construção do colégio, pois a maior parte dos discentes surdos viria de famílias de baixa renda, sem condições financeiras. O relatório tinha duas propostas:



um colégio particular onde os discentes poderiam receber bolsas de estudo com a ajuda do império ou a criação de uma escola pública na qual o império arcaria com todas as despesas. Em 1º de janeiro de 1856, a primeira escola para surdos começa a funcionar nas dependências do Colégio de Vassimon - escola privada, com duas alunas de 12 e 10 anos de idade, que eram mantidas financeiramente pelo império brasileiro (BRASIL, 2013a).

Segundo Ribeiro (1942), as famílias dos discentes surdos demoraram a aceitar e a entregarem seus filhos a Huet, por se tratar de um estrangeiro desconhecido.

O programa de ensino oferecido por Huet - divulgado em janeiro de 1856 - mencionava as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os lábios, esta última ofertada para quem possuísse habilidade (ROCHA, 1997; 2007).

Huet solicitou auxílio e melhores condições para que a escola continuasse funcionando. A Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857, atendeu algumas das solicitações feitas por Huet, cerca de um ano e meio depois. Nessa lei, o Império concede ao Instituto dos Surdos-Mudos uma subvenção e uma pensão para os discentes pobres. Nessa data passou a ser comemorada a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdo - INES (ROCHA, 2007). Em outubro de 1857, a escola mudou seu endereço para uma casa maior, no Morro do Livramento.

Em dezembro de 1861, Huet decide ir embora do Brasil e solicita a indenização e pensão mensal por ter fundado a primeira escola de Surdos neste país. Frei João do Monte do Carmo assumiu a direção da instituição enquanto esperavam um docente, que frequentou o Instituto de Surdos da França, e estava a caminho. Frei João não resistiu aos problemas que ocorreram na instituição, sendo substituído por Ernesto do Prado Seixas, indicado pela direção do Instituto de Cegos (SOARES, 2005; ROCHA, 2007).

Em 1º de agosto de 1862, tomou posse no Instituto dos Surdos-Mudos o docente Dr. Manoel de Magalhães Couto. No ano de 1868, esse diretor foi exonerado depois de um relatório do chefe da seção da Secretaria de Estado, Dr. Tobias Rabello Leite, no qual foi constatado não haver ensino e que o Instituto funcionava como um asilo para os discentes surdos. Dr. Tobias assumiu a direção do Instituto até o ano de 1872, sendo nomeado efetivo seu falecimento, em 1896 (MOURA, 2000).

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é de influência francesa e foi divulgada no Brasil durante a gestão do Dr. Tobias Leite. No ano de 1875, a obra *Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos*, ilustrada pelo ex-aluno Flausino José da Gama, surdo congênito, mostra outra forma de divulgação da língua de sinais. Na Apresentação do livro, Dr. Tobias descreve como uma de suas finalidades “Vulgarizar a Linguagem dos Sinais, meio predileto dos surdos-mudos para manifestação dos seus sentimentos” (ROCHA, 2009).

[...] A comunicação gestual, hoje reconhecida como LIBRAS, Língua Brasileira de Sinais, de forte influência francesa em função da nacionalidade do fundador do

instituto, foi espalhada por todo Brasil pelos discentes que regressavam aos seus Estados quando do término do curso (ROCHA, 2007, p. 77).

A ideia do dicionário partiu de Flausino quando encontrou um exemplar semelhante realizado por um docente do Instituto de Paris. O ex-aluno ingressou na instituição em 1869 e desempenhou a função de repetidor, de 1871 a 1878. Seus papéis na escola consistiam em assistir para depois repetir aos discentes; acompanhar os discentes na hora do recreio; recepcionar os visitantes; dormir com os discentes internos; retificar os exercícios e suprir a falta de docentes (INES, 2011).

Aconteceu em Milão, na Itália, de 6 a 11 de setembro de 1880, o congresso onde se reuniram representantes de todos os institutos de surdos da Europa e das Américas. Ao finalizar o congresso, um discurso foi lido no qual o relator dizia sentir-se confiante de que todos os presentes voltariam aos países de origem e adotariam o “Sistema Oral Puro”. Vale ressaltar que por muitos anos esta ação foi interpretada, no Brasil, como proibição da Língua de Sinais, o que não é verdade: apenas o método oral foi escolhido como a melhor forma de educar o surdo.

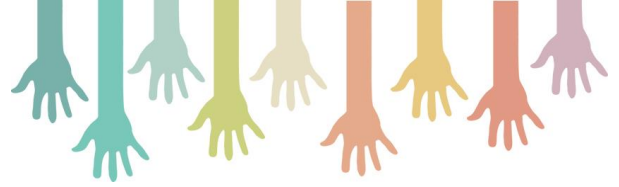
Segundo Rocha (2010), o reverendo Thomas Gallaudet, que na época presidia o Collegio Surdo-Mudo de Washington, nos Estados Unidos, foi favorável à conservação dos sinais como forma de comunicação adequada ao sujeito surdo.

O Decreto nº 9.198, de 1911, em seu Artigo 9º, determina que as matérias sejam lecionadas através do método oral puro. Este decreto cria também a seção feminina, o que levou a concretização da obra, pois as instalações não eram adequadas para recebê-las (ROCHA, 2008; ROCHA, 1997).

Em 1913, o prédio onde ainda hoje funciona o INES começou a ser construído. O projeto foi do arquiteto francês Gustav Lully. A obra foi finalizada no final de 1914 e sua inauguração aconteceu em 1915, início do funcionamento, ainda sem a ala feminina. Somente na década de 1930, as meninas retornam ao Instituto para estudar em sistema de externato (ROCHA, 1997).

No ano de 1914, o Diretor Custódio Martins chamou a atenção para a idade com que os alunos entravam no Instituto. Ele achava tardia para que desenvolvessem a linguagem oral. Mas o problema só foi solucionado, com o Decreto nº 19.606, de 19 de janeiro de 1931, que determinou a idade mínima de sete anos para o início de estudos no Instituto (MOURA, 2000).

Visando um ensino profissionalizante, em 1930 tem início o funcionamento das oficinas, que disponibilizava aos alunos participantes uma retirada em dinheiro ao finalizar o curso. Muitos discentes continuaram na profissão, tendo em vista que terminavam dominando um dos ofícios. Eram as seguintes oficinas: madeira, couro (sapataria) e encadernação - para homens; e costura e bordado para as discentes do sexo feminino (ROCHA, 2010).



Nas décadas iniciais do século XX, o Instituto oferecia, além da instrução literária, o ensino profissionalizante. A terminalidade dos estudos estava condicionada à aprendizagem de um ofício. Os discentes frequentavam, de acordo com suas aptidões, oficinas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e também artes plásticas e bordado (ROCHA, 2007, p. 76-77).

Vamos correr um pouco no tempo e falar sobre a gestão da diretora Ana Rimoli de Faria Dória (1951 a 1961), ano da fundação do setor no qual trabalho, a Escolinha de Arte do INES. Ana foi a primeira mulher a ocupar este cargo na Instituição.

Foram muitos os endereços e nomes do INES no decorrer de sua história. Um dos fatos mais expressivos aconteceu em 1957, quando a palavra “Mudos” foi retirada e a palavra Educação foi acrescentada, assim o Instituto passa a ter o nome que mantém até hoje, como podemos acompanhar no Quadro 1.

Quadro 1. Lista de nomes e endereços do INES ao longo dos anos.

Período	Nome	Endereço
1856-1857	Colégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Rua dos Beneditinos nº 8
1857-1858	Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os sexos	Morro do Livramento – Entrada pela rua de São Lourenço
1858-1865	Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Morro do Livramento – Entrada pela rua de São Lourenço
1865-1866	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Palacete do campo da Aclamação nº 49
1866-1871	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Chácara das Laranjeiras nº 95
1871-1874	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos	Rua Real Grandeza nº4 Esquina com Voluntários da Pátria
1874-1877	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua Real Grandeza nº4 Esquina com Voluntários da Pátria
1877-1890	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras nº 60
1890-1957	Instituto dos Surdos-Mudos	Rua das Laranjeiras nº 82/232 (Mudança de numeração)
1957- atual	Instituto Nacional de Educação de Surdos	Rua das Laranjeiras nº 232

(Fonte: Rocha, 2008).

O INES atualmente é reconhecido, na estrutura do Ministério da Educação (MEC), como centro de referência nacional na área da surdez e atende, atualmente,

aproximadamente 500 alunos. O Ensino Básico oferecido no Colégio de Aplicação (CAp/INES), atende discentes da Educação Precoce (de recém-nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em três turnos: manhã, tarde e noite.

A Portaria Ministerial 2.830, de 17 de agosto de 2005, publicada no DOU de 18 de agosto de 2005, autorizou o funcionamento de um Curso Normal Superior, licenciatura, habilitações em Magistério para Educação Infantil e em Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a ser ministrado pelo INES, no âmbito do Instituto Superior de Educação, sua unidade acadêmica específica. Essa Portaria aprovou Regimento e PDI do INES (este por 5 anos). Nessa mesma data, o Ministro de Estado da Educação, Docente Fernando Haddad, visitou o INES e inaugurou o edifício destinado à Educação Superior (INES, 2015, n.p.).

Em 2005 foi inaugurado um prédio, no Instituto, para o funcionamento do departamento de ensino superior. Atualmente, são ministradas aulas nos níveis de graduação e pós-graduação do Curso de Pedagogia Bilíngue, para discentes surdos e ouvintes. Experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina.

As fotos tiradas no decorrer destes anos trazem recordações, como o fato de o Instituto, em seu início, possuir internato e os alunos eram identificados através dos uniformes diferentes que usavam, o número da matrícula substituía o nome dos discentes. A seguir, as figuras 1 A e B, contam um pouco desta história.

Para contar a história da Escolinha de Arte do INES, é preciso falar sobre o curso de formação de docentes para surdos, que tinha como propósito a formação de profissionais na área da Pedagogia, especializados em surdez, criado em 1951, sendo o primeiro específico no Brasil e o terceiro da América do Sul (MAGALHÃES, 1988). Segundo Rocha (2010), tal curso apresentava em seu currículo as disciplinas comuns aos do Curso Normal do Instituto de Educação da cidade do Rio de Janeiro, com a duração de três anos e mais um ano onde eram lecionadas disciplinas específicas para a educação de Surdos.



Figura 1 A e B. Produções artísticas dos alunos da Professora Noemi Beneques Horowicz (ano letivo de 1991).



Em 1957, o curso passa a se chamar Curso de Especialização de Docentes para Surdos e, em 1988, Curso de Especialização de Docentes para Deficientes da Audição. Esse curso, atendendo a docentes formados e com experiência, de todos os estados do Brasil, ajudou a difundir o ensino realizado no INES (MAGALHÃES, 1988).

Na década de 1990, recebi em minha sala de aula estagiárias de diferentes lugares do Brasil, acontecendo, assim, a troca de experiências e conhecimento. Esses profissionais residiam no Rio de Janeiro durante o período do curso, que era de aproximadamente 10 meses. O curso funcionou até o ano de 2003. Em 2006, foi criado o Instituto Superior Bilíngue de Educação no INES.

A arte esteve presente no currículo deste curso de especialização. As disciplinas faziam parte da área chamada 'A Arte e o Surdo' e fizeram parte dela artistas como: Nancy Teixeira Godoy, escultora que lecionava Artes Aplicadas; Manoel José de Mattos, pintor que lecionava Arte e Educação; Maria Celeste Monnerat, docente de Trabalhos Manuais; e, Elza Alvarenga Tizzio, docente de Música (MAGALHÃES, 1988).

O Curso de Artes Plásticas foi criado em 1953, pela docente Nancy Godoy, com a colaboração do Dr. Mario Maranhão, sendo estruturado com base na Escola de Belas Artes e tinha como finalidade a estimulação e a orientação dos discentes surdos que apresentavam talentos artísticos. Junto com ele foi fundado o Museu Artístico Pedagógico (ROCHA, 2008).

Os alunos participantes do curso eram escolhidos através de observação e tinham a faixa etária entre 14 e 18 anos. Eram ministradas aulas de modelagem, pintura, desenho, escultura e arte decorativa, entre outras atividades ligadas à arte.

A Escolinha de Arte do INES foi criada em 1958. O empenho dos docentes pela seriedade da educação do surdo e pela arte-educação levou alguns da Escolinha de Arte do INES para a Escolinha de Arte do Brasil. Começava assim o trabalho de Educação através da Arte na Instituição. Hoje a Escolinha de Arte é chamada de Núcleo de Arte.

Podemos perceber o trabalho de artistas famosos na Escolinha de Arte do INES, como Bustamante Sá, importante e premiado artista plástico, que declarou à docente Annabella Magalhães, que apenas a técnica era transmitida e havia aceitação da livre criação do aluno. Esse trabalho foi reconhecido na Bélgica, México, Estados Unidos, Inglaterra e Chile, trazendo os profissionais destes países ao INES.

Os alunos de 7 a 11 anos eram orientados a frequentar as aulas de Desenho com o docente Bandeira de Mello ou encaminhados para as oficinas do curso profissionalizante.

A Escolinha recebeu também uma importante artista plástica: Lygia Clark, que por intermédio dos livros de arte, procurava despertar a curiosidade dos alunos. A partir das imagens de obras famosas os discentes recriavam os temas propostos. Por achar os mesmos

expressivos e interessantes, a artista tentou, mas não conseguiu fazer uma exposição dos trabalhos e percorrer o mundo. Segundo Silva (2011, p 13), “por ser uma docente/artista Lygia tinha como característica viver a arte para produzi-la, o que a tornava uma pesquisadora em permanente estado de curiosidade e de reflexão”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. A surdez e a surdez no Brasil, (cadeira de higiene) Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, nº6, Rio de Janeiro, 2013a p. 8-97.

CARVALHO, P. Herança do Abade de L'Épée na viragem do século XVIII para o século XIX. Lisboa, Editora: The Factory, 2013, p: 9-69.

INES. Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos. 2011. p12 e 13.

_____. Histórico. 2015. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/historico>>. Acesso em: 18/03/2016.

_____. Portaria SESU 942 de 2006.pdf - Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011 (DOU de 17/5/2011). Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/uploads/ensino-superior/graduacao/Decreto-7.480-de-maio-de-20111.pdf>>. Acesso em: 18/03/2016.

MAGALHÃES, Annabella de Araújo. Arte-Educação e o deficiente auditivo. Monografia Lato Sensu. Conservatório de Música, Rio de Janeiro, 1988.

MOURA, Maria Cecilia de. O surdo: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000; p. 81-91.

RIBEIRO, Adalberto. O Instituto Nacional de Surdos Mudos. Revista do Serviço Público, Rio de Janeiro, ano 5, v. 4, n. 2, 1942.

ROCHA, Solange Maria da. Histórico do INES. Revista Espaço: edição comemorativa 140 anos - INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

_____. Visitando o acervo do INES. In: Espaço: Informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro, n. 27 (jan/jun), 2007.

_____. O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Rio de Janeiro: INES, 2008, p: 01-59.

_____. Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961). 2009. 160f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.



_____. Memória e História: A Indagação de Esmeralda. Coleção de Cadernos Acadêmicos. Petrópolis: Editora Arara Azul, p. 10-50. 2010.

SILVA, Graça Maria Dias da. Lygia Clark no Instituto Nacional de Educação de Surdos: arte e histórias de cumplicidades. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade do Grande Rio. 2011. p. 13, 2011.

SOARES, M. A. L. A educação do surdo no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados. p. 128, 2005



Capítulo 14

Percorrendo as legislações sobre ensino para surdos no Brasil

Noemi Beneques Horowicz¹; Aline Angel Vargas²; Stella Manes da Silva Moreira³; Juliete Viana Felinto de Souza⁴; Alex Sandro Lins Ramos⁵; Karoline Fonseca Rosa⁵; Igor Rodrigues Henud⁶; Gabriel Martins⁷; Leonardo Alves e Silva⁸; Danilo Carvalho⁹ e Ruth Maria Mariani Braz¹⁰

¹ Professora de Artes do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Mestre em Diversidade e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense

² Bacharel em Comunicação Social/UNIPLI. Pós-Graduanda em Novas Tecnologias na Educação pela Escola Aberta do Brasil (ESAB). Doutoranda da Pós-graduação em Ciências e Biotecnologia da UFF

³ Mestranda em Biologia Marinha e Ambientes Costeiros na Universidade Federal Fluminense.

⁴ Graduanda de Turismo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁵ Graduandos de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense da Universidade Federal Fluminense.

⁶ Graduando em Ciências Biológicas da Universidade Federal Fluminense

⁷ Professor da Rede Pública de Ensino do Município de Juiz de Fora, M, Mestre pelo Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF

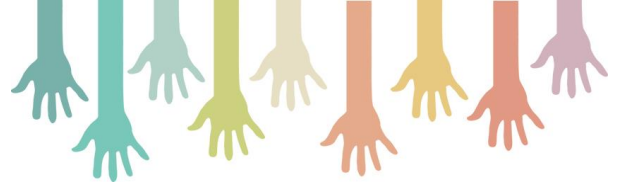
⁸ Professor da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

⁹. Professor de Física e Matemática no Brito Centro de Estudos e no Ensino RJ, Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense

¹⁰. Professora da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Hoje, em nível mundial, temos 278 milhões de pessoas com surdez e com perda auditiva, que se defrontam com barreiras comunicacionais e atitudinais. No Brasil, este percentual é estimado em 15% dos deficientes, isto é, seriam então 9,7 milhões de pessoas com surdez, sem considerar o grau e o tipo da perda auditiva que poderiam ser adequadamente atendidos em suas especificidades. Neste contexto, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CRPD refere que o acesso à informação, de modo mais genérico, à comunicação em saúde e educação, é predominantemente auditivo, o que restringe significativamente o ensino dos surdos (BAELLI, 2011).

O Brasil, assim como outros países da Europa, foi acatado as determinações da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, assumindo o compromisso de combater a exclusão de qualquer pessoa do sistema educacional. No documento, é dada ênfase a adequação da aprendizagem e a promoção da equidade. Além da Conferência na Tailândia, no cenário internacional existem eventos importantes no âmbito da Educação Inclusiva, em especial a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção da Guatemala (1999), que fortalecem as referências e as necessidades



educativas especiais, que confrontam leituras e (re) configuram noções do próprio aluno e suas necessidades (FERREIRA- BRITO, 1997).

Na declaração de Salamanca, apesar de se dar ênfase à educação inclusiva, no item 21 está escrito que:

(...) A importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de sinais. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (...) (SALAMANCA, 1994, p.30).

Neste documento de 1994, o foco é a inclusão total das pessoas com deficiências, visando um ensino de qualidade. Porém, faz um alerta para que as escolas especiais continuarem para que atendam as especificidades, como o quesito da comunicação. É preciso levar em conta a data do documento e as ações dos governos em reconhecer a língua de sinais, bem como a sua divulgação.

Destacamos os eventos do Rio 92 e o Rio+20, que por terem tido a participação dos surdos brasileiros é um legado para o desenvolvimento do Brasil e para as futuras gerações. Naqueles eventos, observamos que a Língua Brasileira de Sinais esteve presente nas exposições dos trabalhos. O valor ético-político foi conselheiro de um projeto de sociedade ambientalmente sustentável nas discussões entre os países, e nas escolas; contribuindo para uma mudança de comportamento da nossa sociedade, buscando uma equidade para todos e a melhoria da qualidade de vida das pessoas da sociedade.

O Brasil, acompanhando as discussões internacionais, publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), que veio ressaltar a importância do ensino nas escolas, valorizando a pluralidade cultural e o profissional que trabalha na área, que deve ser um agente transformador e perceber-se integrante no ambiente, identificando as ações necessárias para a sustentabilidade, contribuindo ativamente para a melhoria da qualidade de vida de todos (BRASIL, 1997).

A Declaração de Dakar, realizada em 2000, no Senegal, também teve como meta a Educação para Todos implementada até 2015, uma educação obrigatória de qualidade e gratuita.

O tema do Congresso Internacional Sociedade Inclusiva, no Canadá, em 2001, levantou a polêmica sobre quais ações governamentais são necessárias para que um povo atinja a inclusão de fato. Contudo, não foi assumido o compromisso para que estas ações fossem colocadas em prática. No ano seguinte, na Venezuela, foi realizada uma nova conferência: a Declaração de Caracas, e nela foi solicitada a participação de todos nas políticas públicas, visando o fortalecimento da sociedade civil e das pessoas com deficiências (ALVEZ et.al, 2010).

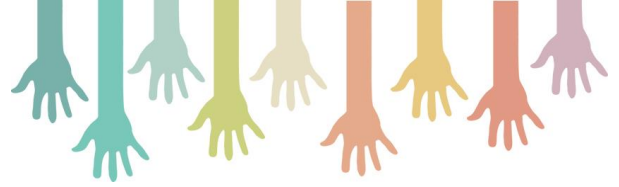
Na Assembleia Mundial da Disabled Peoples' International (DPI), em 2002, que ficou conhecida como a Declaração de Sapporo, se mencionou que a educação inclusiva deveria acontecer desde a infância. Neste evento foi criado o “Estatuto das Deficiências”.

No Brasil, não foi diferente. A Constituição Federal de 1988, no Capítulo III, Seção I, Artigo 205, menciona que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, que deverá ser 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 (BRASIL, 1988). No Art. 208, Inciso III, preconiza a escolarização do aluno com deficiências, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, num ambiente educacional estruturado para o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem, assim a Educação reconheceu a necessidade de lançar mão de estratégias para atender a esta demanda.

O artigo 4º da LDB reafirma que há uma preocupação com o ensino para todos e prevê a garantia do acesso aos conteúdos básicos inclusive àqueles com surdez. Isto demanda que os professores tenham o conhecimento sobre as singularidades linguísticas, propiciando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas capacidades. Cada deficiência requer estratégias, recursos tecnológicos e materiais didáticos específicos e diversificados, equipamentos e jogos pedagógicos que contribuam para que situações de aprendizagens sejam mais eficientes e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico em LIBRAS (BRASIL, 2009).

A comunidade surda brasileira tem como base de sua educação a Língua Brasileira de Sinais, oficializada em abril de 2002 (Lei nº 10.436/02), objetivando uma mudança no ensino da comunidade surda e favorecendo o ensino bilíngue. O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/02, dispõe sobre a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular nos cursos de formação de professores em nível médio, em licenciaturas e nos cursos de fonoaudiologia. Estabelece ainda, que as instituições de ensino onde são atendidos os alunos surdos deverão ter professores que dominam LIBRAS, além de instrutor e tradutor/intérprete. Quadros e Karnopp (2004), afirmam que esta ação, passou a ser “uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar”.

O relatório *Deaf People and Human Rights* procura dar uma visão geral de como os países em desenvolvimento tratam dos direitos dos surdos e sua educação. A língua gestual foi apenas reconhecida oficialmente em 44 países dos 93 participantes inquiridos. O relatório considera que nenhum país nega completamente o direito dos surdos à educação, mesmo aqueles que afirmam não considerar este direito (Bolívia, Eritreia, Guiné, Seicheles e Coreia do Sul), visto que existe uma ou mais escolas para surdos. No entanto, não existe nenhum país em que o sistema educativo e/ou níveis de literacia dos surdos sejam considerados completamente satisfatórios. Os inquiridos neste relatório se referem que a qualidade do ensino nestes países é baixa e o nível de iliteracia alto - o que, segundo Hauland e Allen, (2009),



é indicador de que existe ainda um grande desconhecimento sobre a importância da língua de sinais na educação de surdos.

A Declaração de Madri, em 23 de março de 2002, foi o primeiro documento internacional a trazer a frase “Nada Sobre Pessoas com Deficiência, Sem as Pessoas com Deficiência”, numa versão mais explícita do lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Este documento internacional foi aprovado por mais de 600 pessoas reunidas no Congresso Europeu sobre Deficiência, em Madri. Destacamos este trecho em que todas as ações devem ser implementadas mediante diálogo e cooperação com as relevantes organizações representativas de pessoas com deficiência.

Com esta ação, o movimento internacional incentivou a participação das pessoas com deficiências nas conferências de todas as áreas como por exemplo: saúde, educação e no esporte de abrangência nacional e internacional. Aconteceram duas conferências: em 2006 e 2008, nas quais o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência realizou assembleia específica com o objetivo de sensibilizar os governos; avaliar a situação em que se encontram as políticas públicas para as questões referentes à pessoa com surdez; propor ações para impulsionar a inclusão no processo de desenvolvimento do país, e ainda estabeleceu as estratégias necessárias para garantir o cumprimento da legislação vigente (CONADE, 2006).

A expressão “pessoas com deficiências” foi consagrada pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, em 2006 e passou a ser adotada para designar esse grupo social. Foi uma tentativa de diminuir o estigma causado pela palavra deficiência.

Em 2007, no contexto do Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado, melhorando assim a qualidade das relações sociais e caminhando para a inclusão de fato e de direito.

O Decreto nº 6.094/07 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular aos deficientes e a Resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação do Brasil que determinou como deve ser o Atendimento Educacional Especializado, é que permite a dupla matrícula para o aluno incluído. Com este ato, o governo federal pretendeu incentivar as escolas regulares a matricular os alunos com deficiência em tempo integral (BRASIL, 2009).

O ministério da Saúde do Brasil, através do Decreto nº4176, de 28 de março de 2002, determinou as diretrizes gerais para a assistência na Saúde Auditiva Hospitalar no Sistema Único de Saúde - SUS. Abriu uma consulta pública, de nº17, em 10 de setembro de 2013, para que toda a sociedade civil pudesse contribuir com sugestões e trabalhos científicos. Nestas diretrizes encontramos, desde a proposta de intervenção nas gestantes, até o

acompanhamento de pacientes com implante coclear. Porém, todas as medidas são de aspectos clínicos e apesar de atender a ausência de doença, como a assistência dada às grávidas, não é mencionado nenhum item sobre a Língua de Sinais.

A declaração de Durban, na África do Sul, em 2011, assegurou que os governos devem adotar programas transparentes para preparação dos jovens com deficiências que terminam o ensino médio, para que tenham acesso ao ensino superior e dessa forma é previsto um aumento na escolaridade e talvez assim a melhoria da qualidade de vida destas pessoas. Cita ainda, que a participação do mundo tecnológico seja acessível para que todos possam ter direito às informações.

Baseada no reconhecimento da diversidade humana, o Ministério do Meio Ambiente realizou o Projeto Sala Verde como proposta de espaços interativos, no qual aconteça o conhecimento revendo currículos, métodos e políticas educacionais, voltado para a sustentabilidade. A Conferência Nacional de Educação - CONAE (BRASIL, 2014), veio ressaltar que as políticas de Educação Ambiental devem dar oportunidades iguais a todos, enfatizando a importância de cooperação; equidade; singularidade de cada um; da democracia; permuta entre as culturas de forma a repudiar toda manifestação de discriminação. Ainda neste documento, é citado o Decreto 7.611/11 que determinou a garantia da inclusão total a todas as pessoas com deficiência, oportunizando a equidade na aprendizagem, e, no caso dos surdos, o direito do ensino bilíngue em todos os sistemas de ensino (MARIANI et al, 2013).

Os resultados da inclusão ainda são tímidos, porém, vêm crescendo a quantidade de pessoas incluídas no ensino regular e todos são capazes de contribuir para a melhoria da vida da sociedade. A legislação mostra o quanto essa pesquisa se faz necessário para que se consiga vencer as barreiras de acesso, encontradas pelos alunos surdos na sociedade em que vivem.

Mesmo que a escola ou os sistemas de ensino ainda não tenham tradutores intérpretes de LIBRAS para todos os alunos surdos, ou computadores para o acesso às informações que hoje se fazem necessárias, não podemos esquecer que os gestores do sistema educativo são corresponsáveis frente a legislação em vigor, no que tange a negligência escolar, sendo responsabilidade destes, trabalhar pela acessibilidade física na/da escola.

A acessibilidade curricular é de responsabilidade do professor e este profissional deve ser capacitado para compreender como se dá o processo da construção do pensamento e da linguagem, garantindo assim uma atuação de qualidade no atendimento da pessoa com surdez, respeitando as suas singularidades linguísticas.

A sustentabilidade social só será alcançada quando todos estiverem inseridos nas escolas. A educação precisa respeitar todas as particularidades de uma pessoa surda, que perpassa pela compreensão de que a Língua de Sinais é a primeira língua de instrução do indivíduo surdo, para consolidar sua aprendizagem. Concluímos que a escola que defendemos deve ser um espaço de cultura como um palco do espetáculo da vida, com um currículo flexível e acessível a todos, no qual necessitamos estreitar o diálogo com as legislações para que



possamos reivindicar a melhoria da qualidade de vida destes cidadãos brasileiros. A legislação descrita neste artigo contribui para que os alunos surdos pudessem ter acesso a sustentabilidade social e ao currículo vivo, no qual a sua aplicabilidade possa ser realizada, onde todos se sintam incluídos e tenham uma melhoria na qualidade de vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVEZ, CB.; FERREIRA, JP.; DAMÁZIO, MM. A educação especial na perspectiva da Inclusão escolar. Abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas com surdez, Brasília, 2010, p: 12-20.

AMPID, Declaração de Madri, http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#declamadri. Acessado em: 03 de janeiro de 2015.

BAELLI, I.M.M; CANTEIRO. M.T.R.; DARDET, C.A; LAGO, E.F.; AROCA, E. F. Comunidades Surdas: pacientes ou cidadãos? Gaceta Sanitária, Vol 25, nº1, Espanha. Janeiro de 2011, p: 1-9.

BRASIL, Atas Congresso de Milão 1880, Série Histórica, Instituto Nacional de Educação de Surdos Volume 2, 2011 p: 5-118.

_____. Documentos sobre Rio +20. <http://www.rio20.gov.br/>; acessado em 01/12/2015. Acessado em 15 de junho de 2016.

_____. The Salamanca Statement and framework for action on special needs education. Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, em 7-10 de junho de 1994. Brasil, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Ambiental /Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/meioambiente.pdf>. Acessado em 01/12/2015.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília:MEC/SEF, 1997.

_____. Decreto Nº. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Decreto Nº. 5.626, Regulamenta a Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 22 de dezembro de 2005.

_____, Diretrizes gerais para a assistência da Saúde Pública auditiva hospitalar no sistema único de Saúde, 2013. <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/58959235/dou-secao-1-11-09-2013-pg-46> Acessado em 10 de março de 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acessado 11 de novembro de 2013.

_____. Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas. Ministério da Educação, Brasília, 2007. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>. Acessado: 11 de novembro de 2013

_____. Plano de Metas Compromisso de todos pela Educação. Programas do Ministério da Educação, Brasília, 2007. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acessado em 11 de novembro de 2013.

_____. MEC, SEESP, Marcos Políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília 2010. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/marcos-politico-legais.pdf>. Acesso: 11 de novembro de 2013.

_____. Censo Escolar, 2006, INEP. <http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp> . Acessado em 20 de janeiro de 2013.

_____. CONAE, 2014. O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração. Documento de Referência. Brasília, DF: MEC, 2013. <http://portal.mec.gov.br/conae2014>. . Acessado em 20 de janeiro de 2013.

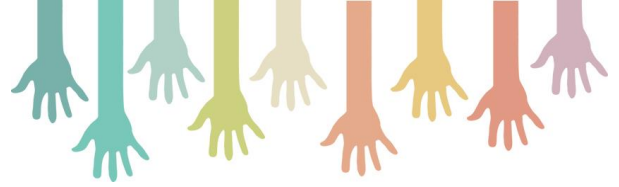
_____. CONADE, <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso: 03/01/2014. . Acessado em 20 de janeiro de 2013.

_____. Herança do Abade de L'Épée na viragem do século XVIII para o século XIX. Lisboa, Editora: The Factory, 2013, p: 9-69

Declaração de Durban África do SUL, 2001. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>. Acessado em: 11 de novembro de 2013.

DECLARAÇÃO DE DAKAR 2000. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acessado em 01/12/2015

DISABLED PEOPLES INTERNACIONAL. Declaração de Pequim. Cúpula mundial das ONG's sobre deficiência. Pequim, China, 12 de Março de 2000. http://www.mpdf.gov.br/sicorde/legislacao_01_A1_08.htm. . Acessado em 20 de janeiro de 2013.



HAULAND, H. & ALLEN, C. Deaf people and Human Rights. Report of the World Federation of the Deaf, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Anuário Estatístico a Fundação Brasileiro de Geografia e Estatística. <http://www.ibge.gov.br>. Acessado em 20 de janeiro de 2013.

FERREIRA-BRITO, L; Língua Brasileira de Sinais, in: Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: Série atualidades pedagógicas, v.III, Brasília, Mec, 1997, p:19-62.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da Terra: Ecopedagogia e educação sustentável. CLACSO, 2005. _____ .Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. (2005). <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1437?show=fullpe> . Acessado em 20 de janeiro de 2013.

MARIANI, R.; COELHO, O.; DELOU, C.; RUBIM, C.; PINTO, J. e CASTRO, H. C. O dicionário on Line spread the sign: Integração Internacional de um Recursos digital para a Educação dos surdos, Instituto Nacional de educação de Surdos, Arqueiro nº27, Jan/Jun 2013, p: 28-37.

OMS; Organização Mundial de Saude, Disponível em: <http://www.who.int>, . Acessado em 20 de janeiro de 2013.

ONU; Organização das Nações Unidas, 2006. Disponível em: <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-as-pessoas-com-deficiencia/>. Acessado em 20 de janeiro de 2013.

QUADROS, R. M. de & L. B. KARNOPP. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p: 53-102.

SASSAKI, R K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. Editora Wva, 7ª Edição, 2005, p: 21-78.

UNESCO, Declaração de Dakar. Texto adotado pela Cúpula mundial de educação dem Dakar. Dakar, Senegal, 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: http://www.interlegis.gov.br/processo_legislativo/copy_of_20020319150524/20030620161930/200306. Acesso: 03/01/2014.



SME/RJ.

Capítulo 15

Habilidade Lógica e Avaliação Interativa: modelos inovadores na Educação Inclusiva

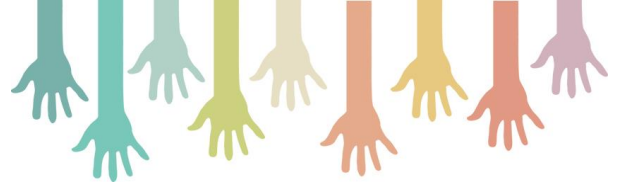
Cristina Lúcia Maia Coelho¹ e Cristiane Zago Sodré²

¹ Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso de Mestrado Profissionalizante de Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Discente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da UFF. Bacharelado em Letras/Literatura pela Universidade Estácio de Sá. Especialização em Educação Infantil. Foi coordenadora pedagógica na Secretaria de Educação/RJ (2006 – 2009) Professora de Atendimento de Educação Especializada na

Estudos sobre avaliação interativa vêm produzindo um campo fértil considerando suas características inovadoras, contribuindo para o processo de desenvolvimento e aprendizagem de alunos com DID (Dificuldades Intelectuais e do Desenvolvimento), sobretudo na população em desvantagem social. Entre outros, como observado por Paour (1992), no nível cognitivo, pessoas com deficiência intelectual tendem a uma discrepância crônica entre o nível do desenvolvimento de suas competências e os recursos disponíveis para sua aplicação. Ou seja: não chegam a alcançar espontaneamente um patamar cognitivo suficiente para a realização de seus potenciais, e assim tendem inevitavelmente a um nivelamento por baixo.

Considerando que o aprendizado se dá essencialmente de forma interativa e socializada, as intervenções psicopedagógicas neste grupo adquirem um sentido fundamental para o seu desenvolvimento, induzindo a construção de estruturas lógicas elementares. Em perspectiva sociohistórica, o processo de escolarização de alunos com DID é considerado fenômeno complexo que não se reduz às dificuldades intrínsecas dos alunos, enfatizando a escola como espaço em que as relações sociais se articulam numa rede. Assim sendo, o psiquismo é um dos aspectos constitutivos do processo de escolarização e não o aspecto central (PROENÇA, 2002). O presente artigo analisa o impacto de intervenções psicopedagógicas – via material concreto como a Caixa Lógico-Simbólica – sobre o raciocínio lógico de alunos com DID no contexto da inclusão. O recorte teórico tem como base a teoria da mediação cultural, no conceito de zona de desenvolvimento proximal, na teoria da aprendizagem mediada de Feuerstein e na teoria ecológica de Bronfenbrenner. A metodologia do projeto centra-se nos pressupostos da avaliação interativa que se volta para a análise responsiva do aprendiz à intervenção, envolvendo a avaliação de pensamento, percepção, aprendizagem e a solução de problema por um processo de ensino ativo dirigido para modificar o funcionamento cognitivo. Atribui ênfase aos processos cognitivos em oposição à ênfase nos produtos desses processos. É baseada na teoria da modificabilidade estrutural cognitiva, de Feuerstein, e na experiência da aprendizagem mediada que tem como hipótese



básica a capacidade única de o ser humano modificar suas funções cognitivas e se adaptar às demandas de vida. Três características definem a modificabilidade estrutural cognitiva: a permanência que se refere à durabilidade das mudanças; a difusão (pervasiveness) está relacionada ao processo de comunicação ou generalização, no qual a mudança de uma parte afeta o todo; e a centralidade, que reflete a autonomia e sua natureza autorregulativa. Assim, mediadores aumentam a vigilância, curiosidade e sensibilidade do aprendente para o estímulo mediado, criando relações de causa e efeito temporais e espaciais entre os estímulos. Feuerstein sugeriu características necessárias à interação mediada, a saber: a) intencionalidade e reciprocidade; b) mediação do significado no processo de aprendizagem (AUSUBEL, 1978), no qual o estímulo revela um significado afetivo-motivacional; c) mediação da transcendência se refere à possibilidade de transcender a necessidade imediata; d) mediação dos sentimentos de competência do aluno; e) regulação do comportamento, inibindo atos impulsivos. Nesse paradigma, a motivação e os aspectos afetivo-emocionais se tornam relevantes, na medida em que ativam as habilidades metacognitivas da aprendizagem. Sem dissociar afetividade e intelecto, é admitido que a dificuldade de aprendizagem se mostra antes de tudo um produto sociohistórico-cultural. O método longitudinal adotado envolveu a aplicação de um protocolo de avaliação construído com 12 categorias do raciocínio lógico, em situações de pré e pós-testes mediadas a partir da aplicação da Caixa Lógico-Simbólica. Os sujeitos foram 13 alunos com DID, de escolas regulares do ensino básico do Rio de Janeiro, frequentadores das salas de recursos multifuncionais onde as intervenções foram realizadas. Comparações entre duas ocasiões de avaliação visaram uma progressão do pré-teste para o pós-teste (ambos sem mediação na aplicação), sugerindo a contribuição de intervenção numa perspectiva lúdica e interativa através da Caixa Lógico-Simbólica, para estimular a metacognição nos alunos.

Durante a intervenção, os avaliadores ofereceram pistas, feedbacks, suportes de representação com diagramas e estímulo à autorregulação. Como a pesquisa está em andamento, o Protocolo ainda não foi reaplicado para avaliar a evolução desses alunos no pós-teste - quando deixarão de receber ajuda do mediador. Essa metodologia permite uma medida do nível de modificabilidade cognitiva. Assim, optamos por um delineamento em que o sujeito serve como seu próprio controle, antes e após um período de intervenção

Os resultados no pré-teste revelaram um grupo heterogêneo. Na categoria atividade exploratória – que envolve a capacidade imaginativa de inventar histórias com os elementos da caixa-simbólica; contar; classificar sem receber instruções –, o aproveitamento do grupo foi de 85,41%. Na categoria conservação de quantidade e de líquido, o grupo obteve 13,88% e 0% de aproveitamento, respectivamente.

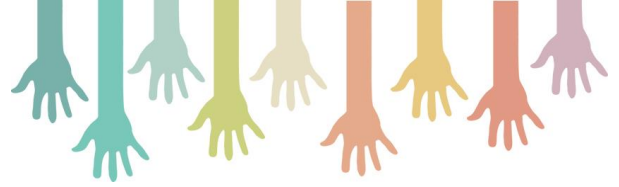
Nas categorias lógica de classes e sequências lógicas, os alunos obtiveram 72,72% e 62,5% de aproveitamento. Tanto na categoria inclusão de classes como interseção de classes, os alunos pontuaram 25%. Nas categorias lógicas de série e matrizes lógicas, os alunos obtiveram 55% e 45% de aproveitamento.

Os resultados provisórios até então obtidos apontam que a aprendizagem mediada e o estímulo à metacognição contribuem para a plasticidade cognitiva, a transcendência da aprendizagem e a autorregulação. A plasticidade pôde ser observada quando os alunos que não conseguiam pensar em termos de conservação passaram, durante às mediações, a dominar este princípio lógico. Quanto à transcendência, era comum verificar que os alunos em situações cotidianas, para além do momento de avaliação, apresentaram domínio quanto à categoria interseção de classes. Por exemplo, quando um mesmo objeto pode pertencer a mais de uma categoria, como patos que podem ser amarelos e de rabo pontudo, mas formando uma categoria de interseção que seria os amarelos de rabo pontudo. Excluindo, desse modo, os amarelos de rabo redondo e aqueles não amarelos de rabo pontudo.

Além dos processos de pensamento, foram considerados durante as intervenções aspectos não estritamente cognitivos, mas de grande importância: reação dos alunos como variação de humor ao contexto de avaliação e ao tipo de tarefa; variáveis individuais e situacionais como motivação e fadiga. Tais variáveis foram sistematizadas em categorias cognitivas, comportamentais e afetivo-motivacionais, nos ambientes de intervenção, compondo um mosaico de indicadores sobre o perfil da amostra nas diferentes etapas do estudo. Nos relatórios diários dos mediadores eram comuns comentários sobre a memória de uma sessão para a próxima e a dispersão da atenção dos alunos frente às tarefas.

Sobre uma das alunas com Síndrome de Down, era relatado que havia muita dificuldade na construção de rotinas e em seguir instruções. Uma adaptação à nova situação era necessária, assim como o desenvolvimento de um vínculo afetivo. Durante as intervenções foi possível constatar que a aluna fazia transferência de conceitos mediante comparações com o referencial estabelecido pela mediadora. De acordo com as necessidades observadas da aluna, a intervenção foi planejada para a construção de habilidades para a contagem em ordem crescente e a identificação das cores com a utilização do material lúdico - Escala de Cuisenaire. A aluna mostrou-se interessada e motivada para manusear e agrupar as barrinhas de acordo, embora não tenha realizado com autonomia.

Os perfis dos alunos conforme as avaliações prévias realizadas, fornecidas pela escola, indicavam que os déficits de alguns alunos poderiam ser considerados circunstanciais e não reais, considerando as suas histórias de vida e condições de privação. Nesse sentido, são considerados os fundamentos teóricos sobre o déficit cognitivo (MANTOAN, 1997) (ARAÚJO,1998). O déficit real é originado de uma lesão orgânica e os déficits circunstanciais, decorrentes da história de vida do sujeito ou de desequilíbrios na dinâmica das coordenações entre os aspectos cognitivos e constitutivos da personalidade, podem vir a ser superados. Alunos com estes últimos tipos de déficits, comumente não conseguem generalizar as estruturas já conquistadas. Não conseguem aplicar as estruturas lógicas no seu cotidiano nem nos conteúdos apresentados pela escola. Muitas vezes devido a comprometimentos de ordem afetiva, que bloqueiam o funcionamento cognitivo. Foi admitido que mesmo aqueles alunos cujos déficits foram considerados circunstanciais, faziam jus às intervenções.



Para além do uso do material da Caixa Lógica-Simbólica, os mediadores lançaram mão de recursos lúdicos como a Escala de Cuisenaire. Este material envolve pequenos bastões coloridos que representam simbolicamente os números de 1 a 9.

Uma das estratégias utilizadas para o bom desempenho no início das intervenções era a entrada de um colega durante a realização das tarefas, levando a maior concentração. Interessante observar que ao longo das intervenções, a presença do/a colega não foi mais necessária, considerando o amadurecimento dos alunos. Especificamente, uma das alunas avançou na categoria conservação de líquidos. Nesta categoria lógica, é esperado que os alunos cada vez menos dependam para suas avaliações dos aspectos perceptuais e espaciais.

As manifestações de carinho – através de abraços, beijos entre os alunos e mediadores – eram comuns. Visando contextualizar e trazer os problemas lógicos, de modo a fazer um sentido para os alunos, era introduzido uma história com personagens que envolviam a famílias dos alunos.

Os estudos da cognição consideram a narrativa um princípio organizador essencial da memória humana. A formação da memória semântica, essencial para o aprendizado, tem uma relação de interdependência com a memória episódica. Parábolas, lendas, contos, filmes, novelas etc. contam histórias sobre a experiência social e individual. Nesse aspecto, não há diferença entre realidade e fantasia, fato ou ficção, uma vez que o objetivo da narrativa não é a veracidade nem a precisão, mas a coerência.

Utilizando um modelo de "pré-teste e pós-teste", para análise de diferentes funções cognitivas (planejamento, comparação, e categorização, por exemplo), foi considerado que as estratégias mais eficientes para modificar o funcionamento dos alunos foram: generalização (transferência), permanência (persistência) e centralidade (mediação para autonomia e autorregulação).

Considerando a interdependência dos aspectos motivacionais e o desempenho cognitivo, foi observado que é frequente os examinados resistirem às avaliações/intervenções, por possuírem graves problemas de comunicação e barreiras psicológicas (autoconceito negativo como aprendiz e baixa autoestima) para a expressão das habilidades requeridas em tarefas cognitivas.

Ao longo das intervenções, as atuações automáticas e impulsivas dos alunos foram sendo substituídas por ações mais autorreguladas e reflexivas. Os resultados demonstram que a avaliação interativa vem desenvolvendo hábitos cognitivos eficientes para o desenvolvimento do raciocínio lógico que envolve processos como atenção e memória, além de habilidades como o reconhecimento de identidade e a compreensão de diferenças de relações. Em suma, a intervenção de um mediador se torna fundamental para manter a atenção nas tarefas e incrementar as funções simbólicas e abstratas. Estratégias para lidar com as deficiências cognitivas - circunstanciais ou reais – passam necessariamente pela busca de uma não homogeneização da escola, incorporando o conceito de considerar a diversidade,

tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares, quanto no das relações interpessoais (ARAÚJO, 1998).

Ambientes de aprendizagem, pautados nos princípios da cooperação e autorregulação pessoais e coletivas, atividades grupais que favoreçam a reciprocidade nas quais os integrantes tenham a oportunidade de fazer escolhas, tomar decisões e se expressar livremente, podem representar um ponto de partida para a educação de alunos com deficiência cognitiva.

Assim, é fundamental considerar situações reais do cotidiano familiar, escolar e social dos alunos. Respeitar o ambiente ecológico do aluno e as intervenções que integram a cognição aos demais aspectos constituintes do sujeito psicológico como afeto e motivação.

Por fim, vale registrar, que no cenário inclusivo contemporâneo, os conteúdos tradicionais escolares, apesar de essenciais para o pleno desenvolvimento do aluno, não devem ser encarados como um fim em si mesmo, mas como instrumentos da construção da cidadania.

Nesse contexto, é importante incluir nas aulas temas transversais como sexualidade, meio ambiente, multiculturalidade e ética (ARAÚJO,1998). Este artigo tenta trazer à tona a importância de se desenvolver ambientes que respeitem as diversidades do corpo, do pensamento, das ações e dos sentimentos através de metodologias cooperativas e ricas.

Em suma: pretendeu lançar luz sobre a interdependência entre os processos cognitivos – como o raciocínio lógico – e outros processos – de memória, atenção e percepção. Nesse sentido, a intervenção psicopedagógica, com destaque ao mediador, estimulando os outros processos, se torna central, considerando que os alunos com deficiência intelectual apresentam poucos recursos de forma autônoma necessitando de apoio externo em situações mais singularizadas.

Em síntese, o aspecto motivacional – considerado mecanismo de controle na regulação do sistema cognitivo – assumiu, neste texto, papel relevante, na medida em que os alunos com deficiência intelectual vivenciam muitas vezes experiências de frustração recorrentes, diante de seu desempenho em tarefas escolares que exigem demanda cognitiva. Este artigo pode representar uma quebra de um círculo vicioso de frustração e baixo rendimento entre os alunos com deficiência intelectual no contexto escolar inclusivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, D.P.et ali. Educational psychology: a cognitive view.New York,1978.

ARBITRAM-SMITH, HAYWOOD & BRANSFORD. Assessing cognitive change. In: BROOKS, R. SPERBER, & C. MCCAULEY. (eds.) Learning and cognition in thementallyretarded. (p. 433-471) Hillsdale, NJ: Earlbaum,1984.



BADER SAWAIA. As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Ed.Vozes,2008.

BOTTING, N. & CONTI-RAMSDEN, G. Social and behavioral difficulties in children with language impairment. Child language teaching and therapy, (16),105-120, 2000.

BROUGÉRE, B. A criança e a cultura lúdica.Rev. Fac. Educ. São Paulo nº 24(2) pp.24-29 ,1998.

BROFENBRENNER, U. A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

CASTRO, L.& JOBIM E SOUZA, S. Desenvolvimento humano e questões de final de século. Cadernos da PUC, v.l6, p-99-129-45, 1999.

COELHO, C; BASTOS, C.; CAVALCANTI, A.; CAETANO,I.Torre de hanói: o espaço lúdico como intervenção psicopedagógica com alunos Nees. Anais do II Congresso Internacional TIC e Educação. Lisboa: 2012. P.1954-1072.

COELHO, C.; BASTOS, C. Habilidade lógico-espacial de alunos com deficiência intelectual: a torre de hanói como intervenção.Interacções Nº. 26, pp. 311-328 (2013 – Número Especial).<http://www.eses.pt/interaccoes>, 2013.

CORDIÉ, A. Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

DAMÁSIO, A. Descartes' Error, Emotion, Reasonand e HumanBrain. 11ª ed. Publicações Europa-América, 1994.

DECLARAÇÃO de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. (1994, Salamanca). Brasília: CORDE, 1997.

EDLER CARVALHO, R. Educação inclusiva: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HAYWOOD, H.C.; TZURIEL, D. Interactive Assessment. New York: Springer-Verlag,1992.

KISHIMOTO, T. (org). Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo Cortez,2000.

KUPFER, MC. Educação para o futuro. Psicanálise e educação. São Paulo: Escuta. 2001.

MANONNI, M. A criança, sua “doença” e os outros. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

MANTOAN, M. Caminhos pedagógicos da inclusão. <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acessado em 20 de fevereiro de 2005.

MEIER, M., GARCIA, S. Mediação da Aprendizagem: contribuições de Feuerstein e Vygotsky. Curitiba: Edição do autor, 2007.

MORIN. E. A cabeça feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2004.

OSÓRIO. A C.N. Projeto Pedagógico: o pensar e o fazer. Integração. Diversidade na Educação. Brasília: Ministério da Educação/Secretária de Educação – 1999.

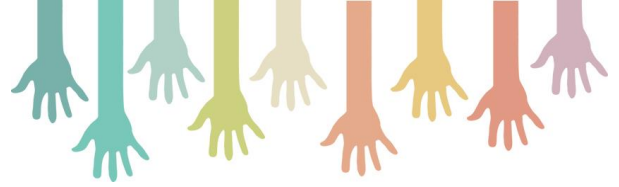
PAOUR, Jean-Louis. Induction of Logic Structures en Mentally Retarded: An Assessment and Intervention Instrument. In: Haywood, C. e Tzuriel, D. Interactive assessment. Springer-Verlag: New York, Inc, 1992.

SCHALOCK, R. et. al. Intellectualdisability: definition, classification, andsystems of supports. (11th Edition). Washington, DC: American Associationon Intellectual and Developmental Disabilities, AIDD, 2012.

SPINILLO, A.; LAUTERT, S. Pesquisa-intervenção em psicologia do desenvolvimento cognitivo: princípios metodológicos, contribuição teórica e aplicada. In: CASTRO & BESSET, V. Pesquisa intervenção na infância e juventude. R. J. Trarepa, 2006.

STAINBACK, S E STAINBACK, W. Inclusão-um guia para educadores. Artmed. Porto Alegre,1999.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. Porte Alegre: São Paulo,1998



Capítulo 16

O Bocha Paralímpico como Esporte Adaptado para Paralisados Cerebrais

Ana Paula de Araújo Alves¹, Júlio Vianna Barbosa²

¹ Fisioterapeuta e Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Pesquisador FIOCRUZ e orientador do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão Da Universidade Federal Fluminense.

A Paralisia Cerebral é ocasionada por injúria não progressiva do encéfalo imaturo, apresentando um conjunto de sinais e sintomas relacionados às alterações neurológicas, com características de modificações motoras e padrões posturais anormais, perturbações sensoriais, mentais e de comunicação (LIANZA, 2001). A Paralisia Cerebral é uma desordem com diferentes alterações clínicas, tais como hemiplegia, diplegia, discinética, ataxia e formas mistas. Esses quadros, quando em graus de deficiência motora classificada como de moderada a grave, têm, no bocha adaptado, uma real condição voltada para a inclusão e a igualdade, pela possibilidade destas pessoas participarem de um esporte, cuja atividade física é exclusiva para os mesmos.

De modo geral, são inquestionáveis os benefícios do esporte na vida das pessoas, constatando-se ganhos relacionados às questões físicas, autodisciplina e socialização. Os indivíduos com deficiências, além de serem favorecidos com essas vantagens, têm como um dos pontos fortes da prática esportiva, o fator emocional, resultando em otimização da autoestima. Segundo Teodoro (2006, p. 32): “a atividade física contribuirá efetivamente para a reabilitação de qualquer tipo de deficiência desde que realizada numa intensidade ou exigência que respeite a individualidade que é própria de cada pessoa”.

As primeiras adaptações ao esporte aconteceram na Inglaterra, mais precisamente em Stoke Mandevile, em um centro de reabilitação para veteranos de guerra. O Dr Ludwig Guttman, no período da Segunda Guerra Mundial, foi responsável pela direção do centro, tendo como foco o esporte numa proposta ao mesmo tempo recreativa e terapêutica. Pessoas com paraplegia e tetraplegia eram apresentadas às atividades esportivas, utilizando suas cadeiras de rodas e essa possibilidade permitia superar o impacto da seqüela motora e a descoberta dos benefícios emocionais e de socialização. Conforme Jerônimo:

Em 1944, o médico Ludwig Guttman inaugura, na Inglaterra, um centro de traumas medulares no hospital de Stoke Mandevile. Nesse período, começa se evidenciar mais a trajetória do esporte adaptado a pessoas com deficiência física – os deficientes auditivos, sobretudo em modalidades coletivas, disputavam competições esportivas já nos anos de 1910, como mostram os registros. (JERÔNIMO, p.65, 2006).

No Brasil, o esporte paralímpico desenvolveu-se a partir de 1950, por intermédio das clínicas de reabilitação e deficientes físicos, que buscavam tratamento nos Estados Unidos. A proposta destes centros era a utilização do esporte adaptado, integrado à fisioterapia, proporcionando assim mais uma ferramenta de incremento ao processo de reabilitação do indivíduo. A primeira modalidade desenvolvida no Brasil foi o basquete em cadeira de rodas no ano de 1958. Naquele mesmo ano, foram fundados o Clube dos Paraplégicos, em São Paulo e o Clube do Otimismo, no Rio de Janeiro. A primeira competição oficial de basquete em cadeira de rodas aconteceu em 1959 - um marco em relação ao início do esporte paraolímpico, para pessoas com deficiências no Brasil. Atualmente, outras modalidades adaptadas são praticadas de forma lúdica e competitiva em nosso país.

Segundo Jerônimo (2006, p.91) “os historiadores falam do bocha como um jogo praticado no Egito e na Grécia Antiga por meio de objetos de forma esférica, em particular, pedras redondas”. Com o passar do tempo, o jogo foi tomando forma com regras estabelecidas e dimensões próprias para o lançamento das bolas. No Brasil, no período de 1943 a 1960 houve o reconhecimento pela Confederação Brasileira de Desporto e a partir daí o bocha conquistou participantes.

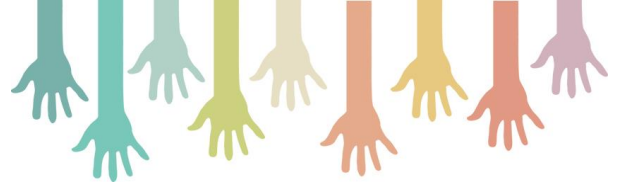
O bocha paralímpico foi adaptado a partir da década de 1970 em países nórdicos, e difundido mundialmente, sendo que as adaptações foram com base no jogo de bocha tradicional, tendo como principal objetivo, possibilitar que deficientes físicos com disfunções severas, praticassem uma atividade física ao mesmo tempo lúdica e terapêutica. Em 1995, esta modalidade foi implantada no Brasil, por um grupo de professores de educação física da Associação Nacional de Desporto para Deficientes - ANDE, após os mesmos terem participado, em Mar Del Plata, Argentina, dos I Jogos Paradesportivos de Paralisados Cerebrais.

Na primeira adaptação, o bocha era exclusivo para indivíduos com paralisia cerebral, apresentando comprometimento motor de moderado a grave. Segundo Campeã e Oliveira (2006, p.9) “atualmente pessoas com outras deficiências também podem competir, desde que inseridas em classes específicas e que apresentem também o grau de deficiência similar ao da paralisia cerebral”.

Como na paralisia cerebral existem variados graus de comprometimento motor, os atletas devem ser distribuídos em classes funcionais, correspondendo às categorias um, dois, três e quatro, de acordo com suas sequelas e capacidades funcionais, com objetivo de tornar a competição justa e equilibrada na adequação do confronto.

O jogo de bocha adaptado consegue promover no público que assiste sentimentos que variam da descrença à admiração quanto à capacidade de superação, durante as jogadas executadas pelo paratleta. O jogo apresenta um kit de bolas próprias e os jogadores têm o objetivo de aproximar o maior número de bolas nas cores vermelha e azul, da bola branca que representa o alvo.

As partidas podem ser individuais, em pares, quando são disputadas em quatro parciais e em equipes, disputadas em seis parciais. Se houver empate ocorrerá uma parcial extra. Para início da partida, realiza-se um sorteio, cujo vencedor poderá escolher a cor das



bolas com que prefere jogar e, em seguida, o mesmo lança a bola-alvo branca, seguida do lançamento da sua bola, para início da partida e na sequência será a vez do outro jogador, que lançará a próxima bola e assim sucessivamente.

Após o arremesso de todas as bolas, o árbitro analisará quais as que estão mais próximas da bola-alvo, atribuindo pontos, para verificar quem venceu a parcial. A quadra tem características próprias que facilitam o deslizar da bola, sendo plana, regular e lisa, podendo o piso ser de cimento, material sintético ou madeira, medindo 12,5 metros de comprimento e 6 metros de largura. A área de lançamento é dividida em seis boxes iguais, de 2,5 metros de comprimento e 1 metro de largura. Uma linha “V” demarcará a área de jogo para o lançamento da bola branca, de dentro do boxe. O lançamento somente terá validade, se não for ultrapassada esta marca (Figura 1).

O jogo pode ainda apresentar outras adaptações como dispositivos auxiliares do tipo rampas, calhas, capacetes e ponteiros para realização das jogadas e um tutor na execução final da jogada (Figura 2).



FIGURA 1. Imagem do auxílio de calha e tutor para execução da jogada, pela impossibilidade de o atleta utilizar as mãos para o lançamento (SILVA, 2014).

Os ganhos da pessoa com deficiência, em razão da prática de atividades físicas, são inúmeros: bem-estar físico, melhora da qualidade de vida e integração social, promovendo ainda a possibilidade de esses indivíduos conviverem com seus limites, reconhecer seus potenciais e prevenir doenças secundárias à sua deficiência.

Esta proposta considera ainda a mudança de paradigmas no que diz respeito ao conceito de deficiência e incapacidade, pois o esporte adaptado apresenta em sua essência a

descoberta de novas habilidades que são facilitadoras da reabilitação física e emocional, bem como da inclusão social.

O bocha paralímpico, como outros tantos esportes adaptados, objetiva potencializar a qualidade de vida para esses indivíduos - que não necessitam de compaixão, mas de estímulos, demonstração de apoio numa luta conjunta pela democratização do esporte, como ferramenta para a conquista de uma existência cotidiana digna e feliz.



FIGURA 2. Imagem do auxílio de calha e tutor para execução da jogada, pela impossibilidade do atleta utilizar as mãos para o lançamento (SILVA, 2014).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPEÃO, M, S; OLIVEIRA, R, G. Bocha Paraolímpica: Manual de Orientação para Professores de Educação Física. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. 9 - 10 p.

JERÔNIMO, J, P. Esporte como Elemento Facilitador da Inclusão de Pessoas com Paralisia Cerebral Severa: contribuições para a formação de professores de educação física. 2006. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba – MG.

LIANZA, S, Medicina de Reabilitação. 3ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2001. 281 p.

SILVA, L, L. O Jogo de Bocha Adaptado como Recurso no Ensino da Matemática para Alunos com Paralisia Cerebral. 2014. Dissertação (mestrado Profissional em Ensino de Ciências Exatas) – Centro Universitário UNIVATES – RS.



TEODORO, C, M. Esporte Adaptado de Alto Rendimento praticado por Pessoas com Deficiência: Relato de atletas Paraolímpicos. 2006. Dissertação (mestrado em Distúrbios do Movimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie – SP.



Capítulo 17

Explorando a Dupla Excepcionalidade

Adriano de Castro Pinho¹ e Cristina Maria Carvalho Delou²

¹ Professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) da SEDUC/PA; Mestre em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora Associada da Faculdade de Educação Doutora e Coordenadora e Orientadora do Curso Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

No Brasil, os estudos sobre Dupla Excepcionalidade – DE têm-se mostrado cada vez mais crescentes. No contexto acadêmico, é possível localizar investigações desse fenômeno associadas às diversas condições humanas: Altas Habilidades ou Superdotação – AH/SD com: Hiperatividade, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, Deficiência Auditiva, Síndrome de Asperger - SA; dentre outras.

No que se refere à ocorrência de Dupla Excepcionalidade, Gallagher e Gallagher (2002) destacam características distintivas entre pessoas que apresentam AH/SD e AHSD com SA (Quadro 1).

Em Língua Portuguesa: dupla excepcionalidade, duplicidade de necessidades educacionais especiais, duplo diagnóstico, altas habilidades e superdotação associadas individualmente com Asperger. Em inglês: twice exceptional, twice exceptionality, Twice special educational needs, dual diagnoses. E ainda: gifted, giftedness, High skills, high abilities, associados individualmente a Asperger.

As obras encontradas sobre o tema em questão tiveram analisados seus títulos e resumos (PINHO, 2016). Nessa primeira análise, a pesquisa apontou um total de 48 obras sobre a temática, das quais sete não estavam disponíveis para acesso gratuito e por isso não foram consultadas. Assim, estudo analisou um total de 41 obras.

O resultado da análise das obras realizado por Pinho, em 2016, apontou 60 características de AH/SD com AS, que compõem uma lista-base do perfil apresentada a seguir:



Quadro1. Comparação entre características de pessoas com AH/SD das com AH/SD com SA.

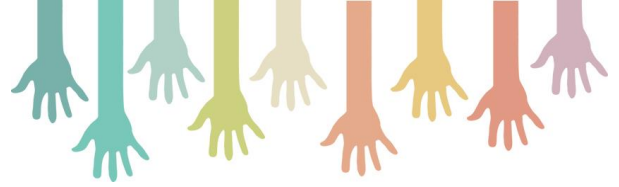
Características	AH/SD	AH/SD com SA
Rotinas	Normalmente seguir rotinas	Baixa tolerância à rotina
Consciência Social	Sabem que são diferentes, podem raciocinar sobre o motivo.	Sabem que são diferentes, porém apresentam uma má consciência do motivo.
Humor	Recebe/dá humor	Não é possível retribuir o humor, não entende o timing, afinação, sintonia.
Habilidades Motoras	Coordenado	Imperícia Motora
Percepção	Aguçada percepção	Ausente de percepção social
Senso moral	A empatia com outros e com tudo que é abstrato	Empatia com tudo que é abstrato, dificuldade com empatia pelos outros;
Interação Social	Sabem como fazer amigos.	Não sabem como estabelecer amizades.
Base de Conhecimento	Extensa base de conhecimento, profunda e complexa.	Extensa base de conhecimento, profunda e às vezes complexa.

(Fonte: GALLAGHER e GALLAGHER, 2002).

LISTA-BASE

- Demonstram dedicação em aprender. Contudo, podem ser teimosos e se recusarem a se envolver com coisas que consideram rotineiras, desinteressantes. Por isso mostram-se egocêntricos, não cooperaram e não são gentis;
- Podem ser resistentes aos comandos do professor e a dar e receber feedback;
- Indiferentes às convenções sociais;
- Podem se isolar devido falta de habilidade social para fazer amigos, relacionar-se, são introvertidos;
- Podem se isolar também devido à alta capacidade de se concentrar em suas áreas de interesse; são altamente focados;
- Possuem competências e habilidades mais amplas de que os somente com TEA;
- Apresentam traços autistas mais leves;
- Apresentam pontos fortes e fracos, os quais muitas vezes não compreendem;

- Podem apresentar reações sociais incomuns e comportamentos repetitivos, limitados;
- Apresentam destacada habilidade ao mesmo tempo em que experimentam dificuldades acentuadas em outras áreas, podendo não atingir os requisitos para participar de programas para pessoas com AH/SD;
- Nestes estudantes, os pontos fortes e fracos camuflam-se entre si;
- Têm discurso, muitas vezes, sem coerência e fala pedante;
- Resistem às mudanças de rotina, podendo ficar agitados e agressivos;
- Sua atenção pode ser perturbada por desordens internas, devido a SA;
- Podem interagir em ambientes com humor. Porém, não dominam as sutilezas para a sua compreensão, o que exige treinamento;
- Podem apresentar falta de coordenação motora;
- Demonstram, de forma inadequada, seus sentimentos;
- Possuem dificuldade de perceber necessidades e sentimentos do outro;
- Podem se destacar por sua criatividade e notável desempenho em matemática, ciências, física, artes e informática;
- Eles se percebem diferentes, mas apresentam uma péssima compreensão do motivo;
- Apresenta dificuldade de interagir e se apegar ao outro, preferindo coisas abstratas;
- Falam e demonstram vocabulário complexo desde bem cedo;
- Possuem excelente memória;
- Demonstram alta sensibilidade nos sentidos;
- Apresentam entendimento rígido sobre regras;
- Podem ter fascínio por classificar materiais, assim como os com TEA, mas fazem uso deles os conectando com outras áreas do conhecimento;
- Apresentam grande probabilidade de transformarem em profissão sua(s) habilidade(s) dedicada(s) a sua(s) área(s) de interesse;
- Demonstram maior probabilidade de ingresso no nível superior, onde suas singularidades são vistas como excentricidade e não como desvantagens;
- Menor compreensão de ficção, metáforas, para inferir as pistas dadas em um determinado contexto;
- Os resultados de testes de inteligência indicam melhor desempenho na área verbal falada do que na escrita e; ótimo desempenho na resolução de problemas sociais hipotéticos. Contudo, verifica-se a mesma dificuldade para o desempenho real em sociedade do que uma pessoa somente com AS;



- Apresentam longas e elaboradas respostas sobre questões do seu foco de interesse;
- Seu comportamento social parece imaturo;
- Expõe seus comentários sem se importar com as consequências;
- Podem exaltar a voz, gritar, em momentos de estresse ou frustração;
- Tem dificuldade de estabelecer uma conversa, selecionar um tema;
- Discrepância entre desenvolvimento social e cognitivo;
- Apresentam perfis de inteligência discrepantes;
- Quando submetidos a testes de inteligência, apresentam discrepância entre os resultados de Quociente de Inteligência (QI) verbal e QI de Performance;
- Alguns casos podem apresentar atraso no desenvolvimento linguístico. Por isso podem parecer crianças sem linguagem;
- Apresentam destacada diferença entre alta capacidade de raciocínio e péssimas habilidades motoras;
- Em atividades não verbais apresentam alto QI de Performance;
- Geralmente são pensadores visuais;
- Destacam-se pelo pensamento divergente, inteligência fluida e resolução de problemas não verbais;
- Alguns apresentam QI verbal maior do que QI de Performance;
- Geralmente possuem ponto de vista social restrito, por isso tendem a ter uma visão lógico/matemática de tudo;
- A memória de curto prazo, de trabalho, possui menor desempenho do que a de longo prazo: a aprendizagem de conhecimentos novos pode ser prejudicada;
- Baixa velocidade de processamento de informação também é observada;
- São detalhistas, perfeccionistas;
- Apresentam problemas em estabelecer uma comunicação recíproca;
- Possui baixo desempenho em desenvolver brincadeiras, atividades lúdicas;
- Podem apresentar expressiva linguagem corporal e pouquíssimo contato visual;
- Podem apresentar acentuada dificuldade em atividades que exijam habilidades motoras finas, copiar com agilidade do quadro, realizar testes com rapidez, cronometrados;
- Apresentam baixo desempenho do comportamento adaptativo, principalmente na socialização;
- Podem demonstrar preocupação com ansiedade e depressão, mesmo sem ter indicativos clínicos para tanto, demonstrando certo desconhecimento de suas verdadeiras necessidades psicossociais e comportamentais;

- Podem apresentar falta de sincronia extrema em seu desenvolvimento;
- Preocupam-se com justiça, equidade;
- Mantêm relações interpessoais não convencionais, mesmo com seus pares;
- De maneira geral, apresentam problemas em funções executivas, porém, não são perceptíveis quando se dedicam a tarefas de sua área de interesse;
- Podem apresentar problemas no desenvolvimento da Teoria da Mente, entretanto com acentuada probabilidade de melhoras.

Essas características se constituem como uma reunião importante de informações sobre o perfil estudado. Sabemos que outros tratamentos ainda podem ser feitos com esses dados, como a categorização e o conseqüente agrupamento em subgrupos menores. Entretanto, essa pesquisa primou apenas por reunir informações, seguindo seu objetivo de caráter exploratório. Espera-se que esse arcabouço teórico sirva para fundamentar pesquisas futuras e, desse modo, facilitar o trabalho de pesquisadores que se dedicam a esse fenômeno.

De outro lado, foi possível perceber que ainda necessitamos expandir os estudos sobre esse perfil no Brasil, visto que de todas as obras encontradas, menos de 9% eram nacionais. O que aponta ao menos para duas questões: ou pouco está sendo estudado sobre o assunto; ou a disseminação desses estudos acontece de maneira precária

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

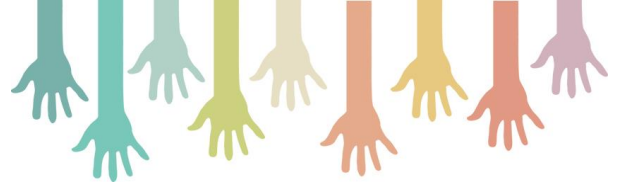
DELOU, C. M. C. O Papel da Família no Desenvolvimento de Altas Habilidades/Superdotação. In: FLEITH, D. (Org.). A construção de práticas educacionais: Orientação a Professores. V.3. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

DELOU, C. M. C. Transtorno de Asperger com Altas Habilidades/Superdotação: a Dupla Excepcionalidade no Ensino Superior. In: FLEITH, D; ALENCAR, E. M. L. S. Superdotados trajetórias de desenvolvimento e realizações. Editora Juruá: Curitiba, 2013.

DELOU, C. M. C.; GARCIA, L. O. Inclusão na rede regular de ensino dos alunos com dupla excepcionalidade: altas habilidades/superdotação e transtorno de Asperger. Anais. IX Encontro Internacional de Educadores do CEDET/ASPAT. Lavras- MG, 2013.

GALLAGHER, J. J; GALLAGHER, S. A. Giftedness and Asperger's Syndrome: A New Agenda for Education. Understanding Our Gifted, v. 14, n. 2, 2002. <http://www.hoagiesgifted.net/eric/fact/asperger.pdf> . Acessado em: 13 de julho de 2016.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Dupla Excepcionalidade Superdotação e Transtorno de Asperger: Contribuições Teóricas. Revista Amazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq/EDUA. Ano 5, v.10, n. 3, Jul-Dez, p. 95-108, 2012.



<http://ieaa.ufam.edu.br/arquivos/files/Revistas/AMAZonica/2012-3/05-2012-A-5-V-10-DuplaExcepciona.pdf>. Acessado em:09 de julho de 2016.

GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. Estudo de Caso de um Aluno com Características de Superdotação e Transtorno de Asperger. P. 109-120. In: FLEITH, D. S; ALENCAR, E. M. L. S. (Orgs.). Superdotados: trajetórias de Desenvolvimento e Realizações. Editora Juruá: Curitiba, 2013.

OUROFINO, V. T. A. T; FLEITH, D. S. Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. Aval. psicol., Porto Alegre , v. 4, n. 2, nov. 2005. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712005000200008&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 10 de julho de 2016.

OUROFINO, V. T. A. T. Características cognitivas e afetivas entre alunos superdotados, hiperativos e superdotados/hiperativos: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

OUROFINO, V. T. A. T; GUIMARÃES, T. G. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação In: FLEITH, D. (Org.). A construção de práticas educacionais: Orientação a Professores. V.2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, 2007.

PINHO, A.C. Dupla Excepcionalidade: Lista Base de Características Observáveis em Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação e Síndrome de Asperger - Ferramenta para Uso na Escola. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. p.101.

PINHO, A. C; DELOU, C. M. C. Dupla Excepcionalidade - O que é isso? Ponto de Vista. Jornal o Fluminense. Ano 138, n. 40.489, 2015a.

PINHO, A.C; DELOU, C. M. C. Construção de uma lista base de características associadas às pessoas com dupla excepcionalidade: Altas Habilidades ou Superdotação com Síndrome de Asperger. Anais do 1º Seminário de Altas Habilidades: Disseminando Conhecimentos e Práticas. São Carlos: UFSCar, 2015b, p. 142-151. <https://drive.google.com/file/d/0B1r4vbL1BnkCUHhoQndW0EkrR0k/view>. Acessado em: 14 de julho de 2016.

RANGNI, R; COSTA, M. P. R. A. Altas Habilidades ou Superdotação e Perda Auditiva: duplicidade de necessidades educacionais especiais e políticas públicas. Cad. Pes., São Luís, v. 21, n. 1, jan./abr. 2014.

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/2830> . Acessado em 13 de julho de 2016.



Capítulo 18

Altas Habilidades ou Superdotação: uma análise da produção científica no Brasil

Cristina Maria Carvalho Delou¹, Felipe Rodrigues Martins² e Fernanda Serpa Cardoso³

1. Professora Associada da Faculdade de Educação Doutora e Coordenadora e Orientadora do Curso Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

2. Professor de Química. Colégio Salesiano.

3. Professora de Biologia no Colégio Salesianos e na Universidade Federal Fluminense. Orientadora do Curso Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Apesar de, na década de 1930, autores como Leone Kaseff e Estevão Pinto terem publicado alguns livros sobre o tema Altas Habilidades ou Superdotação, nos quais discutiam a necessidade de um atendimento escolar diferenciado para os alunos “super-normaes” [sic], a produção científica relativa à área ainda é bastante incipiente no Brasil. Isto pode estar associado à prevalência de mitos, à falta de informação, à carência de recursos financeiros para a Educação Especial e à formação dos professores.

Na Tabela 1 são apresentados os resultados obtidos ao realizarmos uma pesquisa de revisão bibliográfica, a partir de um método quantitativo com a utilização de dois descritores (“altas habilidades” e “superdotação”), em três bases de dados distintas: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde – LILACS, e banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nas bases do SCIELO e LILACS analisamos os artigos publicados até 2014. Por outro lado, no banco de teses da CAPES encontramos trabalhos defendidos e publicados em 2011 e 2012, uma vez que os posteriores não estavam disponíveis.

Os resultados obtidos foram analisados considerando a relação efetiva com a temática pesquisada (Tabela 1).

Nesse sentido, levou-se em conta, além do próprio título, o resumo do trabalho. Desta forma, foram classificados como positivos aqueles que efetivamente estavam relacionados ao tema segundo o critério adotado. Posteriormente, os resultados positivos foram agrupados em dois grandes grupos: GRUPO 1 - Resultados positivos das bases de dados SCIELO e LILACS para os descritores “altas habilidades” e/ou “superdotação”; GRUPO 2 - Resultados positivos do banco de teses da CAPES para os mesmos descritores (Tabela 1).

Os resultados do GRUPO 1 foram analisados segundo o ano de publicação, enquanto no GRUPO 2, foram analisadas a Instituição de Ensino Superior (IES) e a unidade federativa na qual o trabalho foi apresentado.

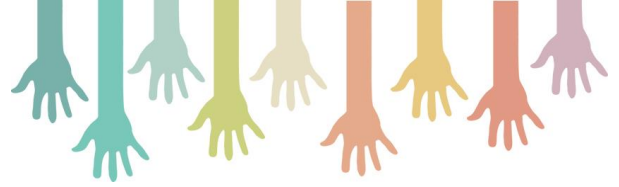


Tabela 1. Resultados da pesquisa realizada nas três bases de dados por Grupo de base de dados

Descritores	GRUPO 1				GRUPO 2	
	SCIELO		LILACS		CAPES	
	Total	Positivo	\	Positivo	Total	Positivo
Altas habilidades	35	21	43	17	59	29
Superdotação	24	22	27	25	30	26

Na análise do ano de publicação do GRUPO 1, foram considerados períodos de dois anos (biênio), em função do longo intervalo de tempo total. Quanto à ocorrência de um resultado positivo de acordo com a análise das IES e respectivas unidades federativas com resultado positivo consideramos apenas aquelas que tiveram duas ou mais publicações (Tabelas 2 e 3).

Tabela 2. Frequência do ano de publicação de resultados positivos no GRUPO 1.

Biênio	Número de publicações
1997 / 1998	1
1999 / 2000	0
2001 / 2002	4
2003 / 2004	1
2005 / 2006	3
2007 / 2008	5
2009 / 2010	10
2011 / 2012	13
2013 / 2014	8
Total	45

Tabela 3. Frequência de publicação de acordo com a Unidade Federativa no GRUPO 2.

Unidade Federativa	Frequência
São Paulo	10
Rio Grande do Sul	9
Brasília	4
Paraná	4
Demais	6
Total	33

Um fato apontado por diversos autores é que a dificuldade de estabelecimento de um consenso sobre a terminologia adequada para a área tem levado a discussões que por vezes

interferem na real necessidade dos alunos: trabalhos que favoreçam sua identificação e acompanhamento.

Para os pesquisadores Guenther e Rondini, em trabalho publicado em 2012, o cenário geral da pesquisa brasileira sobre superdotação é relativamente obscuro no que tange aos conceitos de dotação e talento - dois construtos básicos à educação especial para alunos mais capazes -, uma vez que se verifica a utilização de duas palavras que carregam significados diferenciados como sinônimas. Esses mesmos pesquisadores ainda apontam que a confusão quanto à terminologia utilizada no Brasil parece ter-se iniciado na adoção dos termos superdotação/superdotado como tradução dos termos americanos giftedness/gifted - que adotados, não foram bem aceitos nos meios educacionais e, como forma de minimizar o efeito negativo, buscou-se a expressão altas habilidades como tradução da expressão inglesa high ability, desconfigurando o conceito.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, em novembro de 2002, durante a reunião de criação do Conselho Brasileiro de Superdotação, discutiu-se o tema da terminologia mais adequada para nomear o indivíduo identificado com altas habilidades ou superdotação. O consenso definiu para as categorias Altas Habilidades/Superdotação, separadas com o sinal de “barra” (/), o termo adequado para indivíduos com capacidade acadêmica, artística, criativa, liderança, acima da média da população geral. Mais tarde, a Casa Civil da Presidência da República publicou o Decreto nº 7.611/11, que modificou a denominação para Altas Habilidades ou Superdotação, substituindo a “barra” (/) de interligação pela conjunção alternativa “ou”, deixando clara a intenção do legislador quanto à sinonímia legal dos termos. Quando a LDB foi alterada com a nova “redação da Lei nº 12.796”, ratificou-se o que estava no decreto inicial, com a apropriação dos termos Altas Habilidades ou Superdotação, de 2011.

Analisando o Quadro 1, percebemos que a utilização do descritor “altas habilidades” revelou um número maior de resultados em todas as bases de dados se comparado ao descritor “superdotação”, contudo, após a análise do título e do resumo de cada trabalho, conforme critério adotado, percebemos que o número de resultados positivos - utilizando o segundo descritor - foi maior, em termos absolutos, em duas das três bases consultadas. Além disso, conforme mostra a Figura 1, em termos percentuais, o número de resultados positivos - quando utilizamos o segundo descritor - foi sensivelmente maior em todas as bases consultadas.

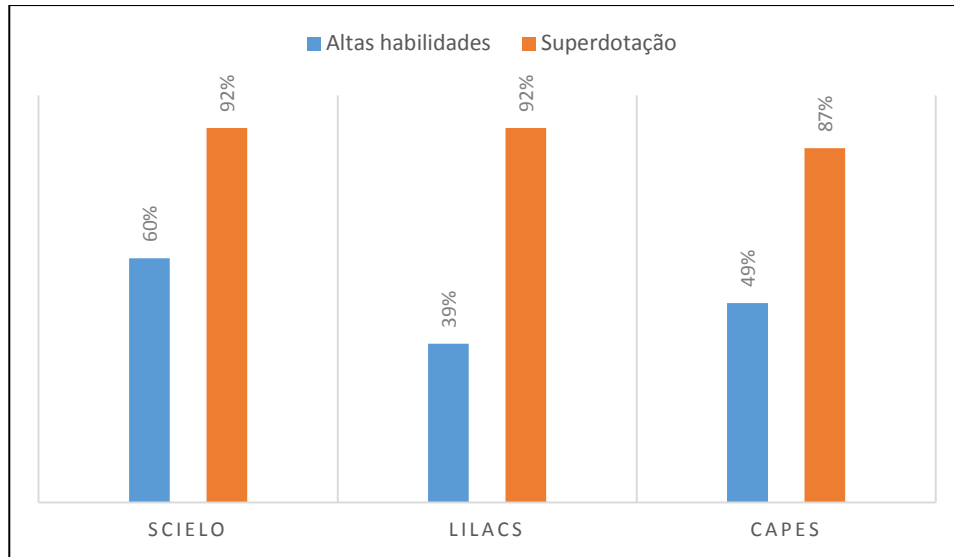


Figura 1. Percentual de resultados positivos em função do descritor utilizado.

Em virtude do resultado, sugerimos que, além da confusão conceitual que a utilização do termo altas habilidades proporciona, corroborando Guenther e Rondini (2012), em termos práticos a adoção de tal termo gera um percentual elevado de resultados negativos nas três bases consultadas. A análise de cada resultado, separadamente, mostra que a simples subtração do termo não traria prejuízo algum à busca, uma vez que os trabalhos, em sua maioria, utilizam Altas Habilidades/Superdotação. Portanto, a utilização exclusiva do termo superdotação demonstra ser suficiente tanto para caracterizar o tema quanto para realizar a busca nas bases de dados utilizadas.

A análise da Tabela 4 mostra que, apesar de incipiente, segundo Perez e Freitas (2009), a pesquisa sobre superdotação no Brasil segue um ritmo crescente a partir do biênio 2001/2002, tendo um aumento significativo a partir do biênio 2009/2010. Acreditamos que este avanço possa ser relacionado à publicação de documentos oficiais que versam sobre a identificação e o atendimento dos superdotados, contribuindo para o aumento da visibilidade do assunto tanto nos meios acadêmicos quanto nas salas de aula da Educação Básica.

Fernandes e colaboradores, em estudo realizado em 2012, apontaram que a Revista Brasileira de Educação Especial - RBEE publicou quatro artigos sobre o tema “Altas Habilidades ou Superdotação”, de 1992 a 2011, considerando apenas os artigos classificados como relato de pesquisa, dentre os 118 artigos analisados até a última edição daquele ano, o que equivale a 3,3% do total. Segundo nosso estudo, podemos acrescentar outros quatro artigos, classificados da mesma forma, no período de 2012 a 2014, ressaltando que, nos dois últimos anos analisados (2012 a 2014), o número de relatos publicados foi igual ao total publicado nos 20 anos anteriores. Isso demonstra o quanto o número de pesquisas relativas ao tema Altas Habilidades ou Superdotação tem aumentado. Infelizmente, deve-se enfatizar que a RBEE

ainda é o periódico que mais oferece publicações na área, o que nos permite supor que nos demais este percentual deva ser ainda menor.

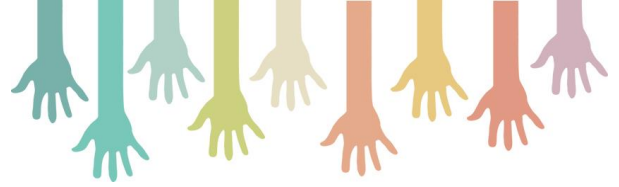
A Tabela 4 confronta os dados obtidos através da pesquisa bibliográfica e o trabalho publicado por Pérez e Freitas, em 2009, que mostra o número de dissertações e teses apresentadas no biênio 2011/2012 (n = 33) por Unidade Federativa.

Tabela 4. Número de trabalhos publicados por Unidade Federativa.

Estado	1987 a 2007	2011 e 2012	Total
Rio Grande do Sul	12	9	21
Rio de Janeiro	14	1	15
São Paulo	4	10	14
Brasília	8	4	12
Paraná	3	4	7
Minas Gerais	3	0	3
Mato Grosso do Sul	3	0	3
Demais	9	5	14
Total	57	33	90

Para uma análise coerente deste quadro comparativo, deve-se levar em conta que o primeiro estudo foi elaborado, tomando como base um período de 20 anos; enquanto o segundo teve como referência apenas dois anos. Destarte, a análise sugere a descontinuidade do trabalho desenvolvido em estados como Rio de Janeiro, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul, em oposição ao avanço das pesquisas em São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e o Distrito Federal. A análise mais minuciosa destas informações revela que, além de ficar restrita a poucos estados do Brasil, a produção de conhecimento sobre superdotação também é restrita a poucas IES, visto que o número de pesquisadores debruçados sobre o tema ainda é pequeno. O Quadro 5 apresenta o número de publicações de dissertações e teses no período de 2011 e 2012, por IES.

Apesar de o panorama em termos nacionais não ser positivo, não podemos negar o aumento relativo no número de dissertações/ teses publicadas (média de 2,7 trabalhos/ano, no período de 1987 a 2007, contra 16,5 trabalhos/ano, entre 2011 e 2012). Acreditamos ser fundamental, frente às novas políticas públicas de atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, o fomento de projetos e produtos que ofereçam apoio aos mesmos e entre eles os superdotados. Paralelamente à criação de projetos e produtos, entendemos que



estará associada a divulgação de trabalhos científicos que fortaleçam a pesquisa em área tão relevante para a educação e o futuro do país.

Tabela 5. Dissertações ou teses publicadas por Instituição.

Instituição de Ensino Superior	Frequência
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	7
Universidade de São Paulo (USP)	4
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	3
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	3
Universidade de Brasília (UnB)	2
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)	2
Universidade Católica de Brasília (UCB)	2
Demais	10
Total	33

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Nacionais da Educação Especial para a Educação do Brasil. Brasília: 2001. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acessado em 13 de março de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: 2008. Acessado em 20 de fevereiro de 2015.

BRASIL. Decreto no 12.796. Brasília, 2013. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2013/lei/l12796.htm. Acessado em 02 de dezembro de 2015.

CUPERTINO, C. M. B. (Org). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado

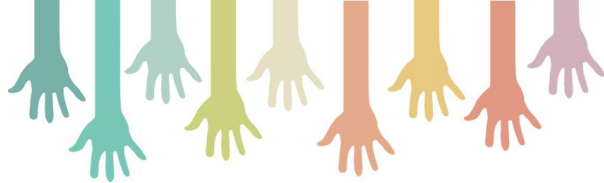
de São Paulo, 2008. http://www.christinacupertino.com.br/arquivos/Altas_habilidades.pdf Acessado em 08 de novembro de 2015.

FERNANDES, E. M.; RODRIGUES, S. R.; ALBUQUERQUE, C.; ISSA, R. M. O estado da arte da apresentação de pesquisas sobre Altas Habilidades / Superdotação em revista científica de educação especial. Trabalho apresentado no 5º Encontro Nacional do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), Niterói, 2012. <http://conbrasd.org/wp/?p=3897> Acessado em: 28 de agosto de 2014.

GUENTHER, Z. C., RONDINI, C. A. Capacidade, dotação, talento, habilidades: uma sondagem da conceituação pelo ideário dos educadores. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.28, n.01, p.237-266. Mar. 2012.

PÉREZ, S. G. P. B., FREITAS, S. N. Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades / Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. Trabalho apresentado na 32ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Caxambu, 2009. <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5514--Int.pdf>. Acessado em: 28 de agosto de 2014.

PÉREZ, S. G. P. B. E que nome daremos à criança? In Moreira, LC & Stoltz, T (Org). Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação. Curitiba: Juruá, 2012. 274p.



Capítulo 19

Produção de material didático em Braille no Instituto Benjamin Constant

Thiago Ribeiro Duarte¹, Neuza Rejane Wille Lima²

¹ *Professor de Sistema Braille no Instituto Benjamin Constant. Mestrando do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.*

² *Professora do Instituto de Biologia. Subcoordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.*

Devemos a introdução do Sistema Braille ao Brasil à José Álvares de Azevedo que, aos 10 anos, foi enviado pelos pais aos estudos no Instituto Real dos Jovens Cegos, em Paris, escola fundada por Valentin Haüy, na qual Louis Braille, o inventor do referido sistema de leitura, estudou e lecionou. José Álvares de Azevedo teve então o primeiro contato com o Sistema Braille, permanecendo na escola até os 16 anos, onde experimentou o código concomitantemente ao período em que a escrita Braille era aperfeiçoada.

Aos 17 anos, retornou ao Brasil com a intenção de introduzir e disseminar o ensino do Sistema Braille aos cegos, tornando-se o primeiro professor do Sistema Braille no Brasil. Naquela época, associou-se ao Dr. Xavier Sigaud, médico do então Império, e almejou a criação de uma escola para cegos nos mesmos moldes da escola parisiense.

Em 17 de setembro de 1854, o objetivo de José Álvares se concretizava com a criação da primeira escola para deficientes visuais: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje, Instituto Benjamin Constant. Tragicamente, o seu idealizador não pôde ver a sua obra: José Álvares do Azevedo veio a falecer vitimado por abscesso em uma de suas pernas.

Nos seus primórdios, o Instituto Benjamin Constant contou com a doação de material do pai de José Álvares de Azevedo, o senhor Manoel Álvares de Azevedo. Eram mapas, livros, materiais de escrita e demais materiais didáticos importados pelo filho falecido. A demanda da escola por material didático crescia e, como não havia meios para produzi-los aqui, os mesmos eram importados da França. Foi apenas em 1857 que foi inaugurada a rudimentar oficina tipográfica do Instituto que, inicialmente, produzia Braille apenas em uma das faces do papel e, após curto período, foi inaugurada uma oficina de encadernação que aproveitava mão de obra de trabalhadores cegos, ex-alunos do Instituto.

Na época, o trabalho de transcrição Braille era realizado por duas pessoas: uma vidente que ditava o texto e um profissional cego que copiava com a reglete³ e o punção⁴. Após a revisão do texto, o material era encaminhado à tipografia para futura impressão. Este procedimento foi realizado até a década de 1930, quando chegaram ao Brasil, importadas da Europa, as primeiras máquinas de escrever Braille.⁵

Após este período embrionário, a demanda de material aumentava, acarretando a necessidade de aquisição de maquinário, treinamento e capacitação de recursos humanos. No final dos anos 1930, a então tipografia, se tornou Seção Braille e, finalmente, em 1943, foi criada a Imprensa Braille. A criação deste centro de produção foi um marco para a história da produção Braille a nível nacional. Nos seus primórdios, contava apenas com material para impressão e encadernação mecânica, e os livros didáticos seguiam o formato estabelecido pelo Colégio Pedro II, sendo os professores desta instituição, na maioria das disciplinas, figuras de extrema importância na adaptação deste material.

Em 1949, foi estabelecida a Portaria nº 504, do Ministério da Educação e Saúde, determinando a distribuição gratuita de material didático para todo o território nacional, ampliando o alcance do material produzido pelo Instituto Benjamin Constant.

No fim da década de 1970, nos Estados Unidos, surgiram as primeiras impressoras Braille computadorizadas, acompanhando a notória expansão das tecnologias de informática observadas naquela época. No início da década de 1980, devido à decaída dos custos de produção, cada vez mais a tecnologia era difundida.

Contudo, era observado o alto valor dos equipamentos e a sua incompatibilidade de impressão para o Braille em nosso idioma, inviabilizando sua imediata aquisição pela Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant. Observado este problema, foram adquiridas novas impressoras de estereotipia, mais modernas e eficientes. Porém, ainda com operação manual.⁶ Iniciava-se ali uma nova era na produção de textos em Braille.

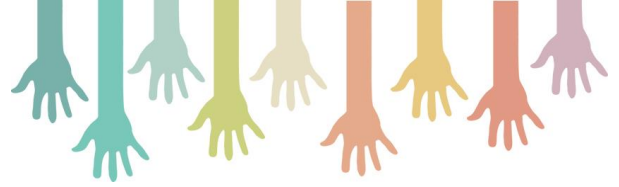
No início da década de 1990, a produção de material impresso em Braille era feita de forma totalmente computadorizada. O marco inicial para o processo foi a aquisição de duas

³ Instrumento de escrita no Sistema Braille que serve como guia para que se possa furar o papel.

⁴ Instrumento de escrita, com um formato pontiagudo, que exercia a pressão no papel, salientando assim os pontos que permitiam a leitura em relevo.

⁵ Assemelhando-se a uma máquina de escrita comum tendo como diferencial possuir, no lugar de letras e símbolos, apenas seis teclas representando cada uma delas os respectivos pontos do Sistema Braille e um botão espaçador.

⁶ As impressoras possuíam suporte a microcomputadores, mas, devido à falta de softwares em língua portuguesa e técnicos especializados para operá-las, a transcrição se fazia de forma manual.



impressoras computadorizadas provenientes de uma empresa alemã, com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE.⁷

Outras escolas e instituições também começaram a importar esses equipamentos a fim de atender à crescente demanda de material, atendendo as novas políticas de inclusão educacional. Entretanto, alguns problemas aconteceram, impedindo um avanço significativo desta produção: falta de manutenção adequada; inexistência de codificação Braille em Língua Portuguesa; desinteresse de grandes desenvolvedores de software em adaptar seus programas para o nosso idioma; elevado custo das licenças de softwares estrangeiros.

Todos estes fatores culminaram num quadro desanimador. Os colégios e instituições que adquiriram este maquinário, incluindo o Instituto Benjamin Constant, praticamente não utilizaram estas impressoras por um grande período. Mesmo quando se conseguia operá-las, devido ao incorreto manuseio, eram facilmente inutilizadas e em consequência disso, ficavam por longo tempo sem operar, à espera de manutenção especializada.

O divisor de águas, no que se refere à impressão Braille computadorizada no Brasil, foi, sem dúvidas, o projeto DOSVOX⁸, fruto de um convênio entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e o Instituto Benjamin Constant. Num primeiro momento, dentro do projeto DOSVOX, foram desenvolvidos dois programas para impressão em Braille: Interpon e Braivox. O Interpon pode ser considerado o primeiro programa que efetivamente conseguia imprimir utilizando as impressoras Braille importadas, com a codificação em Braille brasileira. Por outro lado, o Braivox, foi uma derivação do Interpon que, acoplada ao DOSVOX, permitia que o deficiente visual conseguisse de fato imprimir Braille utilizando uma impressora ligada ao seu computador.

Com esse primeiro passo, importante para a massificação da impressão Braille computadorizada, os caminhos foram traçados e em meados da década de 1990, após acordo informal, os representantes comerciais entregavam junto com as impressoras, uma cópia do DOSVOX estudantil, com o Braivox instalado. No Instituto Benjamin Constant, a partir de 1997, o DOSVOX foi adotado como ferramenta de ensino em seus cursos de capacitação de professores. A partir desse momento, as técnicas de impressão computadorizada no Brasil começaram a ganhar mais adeptos e, cada vez mais, profissionais capacitados para atuarem com a produção massiva de impressos em Braille.

No final dos anos 1990 e início dos anos 2000, o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, agora vinculado ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação - FNDE, estabelece como meta o gradativo aumento na distribuição de livros em Braille para os alunos incluídos em classes regulares, atendidos pelo programa, em todo território nacional. Para esta

⁷ <http://www.fnde.gov.br/>

⁸ <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/>

tarefa, foram empregados esforços e investimentos na produção do material em Braille, na tentativa de absorver a crescente demanda.

Num primeiro momento, o trabalho de transcrição era realizado por profissionais que utilizavam o Braivox – que até então era o programa oficial. Entretanto, devido a diversos problemas durante o decorrer do projeto, começou a se pensar em desenvolver outra ferramenta de transcrição Braille, já que alguns problemas foram detectados. Destacam-se dentre esses empecilhos: a dificuldade na edição de textos mais complexos; a necessidade de uma edição prévia em outro editor de textos (Microsoft Word®, por exemplo); e, principalmente, a necessidade de um conhecimento avançado do Sistema Braille da parte dos transcritores - uma vez que o Braivox não possuía qualquer tipo de visualização do Braille que seria impresso no papel.

Tomando como ponto inicial a transposição desses desafios, começou o desenvolvimento do Braille Fácil, financiado pelo FNDE e supervisionado pelo Instituto Benjamin Constant e pelo projeto DOSVOX. Os esforços foram direcionados para a criação de uma ferramenta de edição completa dos textos, de fácil operação e distribuição gratuita, visando facilitar o processo de transcrição para profissionais videntes, professores adaptadores e demais profissionais envolvidos com a produção de impressos em Braille.

O grande diferencial do programa, em relação aos antecessores - Interpon e Braivox -, é a visualização prévia do Braille a ser impresso. Com este recurso, o transcritor poderia verificar o texto em Braille diretamente na tela do computador podendo assim, instantaneamente, corrigi-lo quando necessário. Este recurso, entre os outros que foram posteriormente adicionados ao programa, permite que pessoas com pouco conhecimento consigam operá-lo com sucesso, propiciando a descentralização da produção Braille, retirando a exclusividade dos grandes centros, como a Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant. Mesmo as obras transcritas pelo IBC, via Imprensa Braille, poderiam ser impressas remotamente através de mídia digital disponibilizada em sua página na internet.

A criação do Braille Fácil, em nível nacional, representou um marco para o surgimento de novos métodos de transcrição Braille, principalmente depois da instauração da nova Grafia Braille para a Língua Portuguesa, em 2002.⁹ A Divisão de Imprensa Braille (DIB/IBC) se tornou, a partir de então, laboratório para o desenvolvimento permanente do Braille Fácil e, concomitantemente, o corpo docente do Instituto Benjamin Constant também começou a propor novas técnicas de adaptação que, agora, deveriam ser aplicadas à impressão computadorizada.

Outra função beneficiada com o surgimento do programa foi a revisão Braille. Esta função cabe a um profissional deficiente visual e consiste na realização da leitura do material

⁹ Portaria nº 2.678 de 24/09/2002.



impresso em Braille com o transcritor Braille, que o acompanha na leitura do material original impresso em tinta, simultaneamente.

Nos períodos em que a transcrição se dava de forma manual ou ainda, na utilização dos primeiros softwares de impressão, a confiabilidade e a metodologia aplicadas nessa produção demandava um trato extremamente complexo e demorado. Uma das vantagens que o programa oferece é a possibilidade de correção em tempo real, juntamente com o decorrer da leitura, na qual, após o término da mesma, cabia ao revisor Braille apenas a conferência dos erros observados anteriormente. Esta prática diminuiu o gasto com o material empregado na revisão Braille como papel; placas de alumínio; espirais; tempo gasto na obtenção do material finalizado.

Em todos os PNLDS subsequentes à criação do Braille Fácil, o uso exaustivo do programa permitiu a equipe do IBC, juntamente com o professor José Antônio dos Santos Borges, responsável pelo aperfeiçoamento do programa, atualizar sistematicamente o programa, versão após versão, atendendo a todas as particularidades que surgiam nas transcrições feitas nas obras do projeto. A esses esforços, soma-se o empenho dos professores adaptadores que elaboraram um documento com sugestões de adaptação, utilizando o Braille Fácil, que veio a se tornar referência no que diz respeito à elaboração de gráficos táteis utilizando a tela Braille¹⁰.

O desenvolvimento dessas técnicas (adaptação, transcrição e revisão) elevou a prestigiada Divisão de Imprensa Braille do Instituto Benjamin Constant a centro de referência na produção de material em Braille. As consequências disso: os crescentes investimentos que o Ministério da Educação, via da Secretaria de Educação Especial – SEESP;¹¹ aumento do espaço físico; aquisição de novos equipamentos para a modernização, capacitação e contratação de novos profissionais, a fim de encorpar ainda mais o potencial na confecção dos livros do PNL D a serem distribuídos em todo o país, onde o Braille Fácil é a ferramenta oficial para a transcrição e impressão Braille.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barbosa, P. M., Borges, J. A., Jansen, L. R., Lyrio, S. B – DEENVOX – Computer tools to teach basic geometry and drawing for visually impaired students in Brazil – International Congress on Mathematical Education – Monterrey, Mexico – Jul/2008

Borges, J. A - Dosvox – um novo acesso dos cegos à cultura e ao trabalho – Revista Benjamin Constant – IBCENTRO/MEC - nº 3 – maio de 1996

¹⁰ Esse tipo de gráfico é formado por inúmeros símbolos Braille que, arrumados de forma específica, podem formar desenhos geométricos, tabelas, quadros, etc.

¹¹ Atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

_____ e Chagas Jr., G.J.F. - Impressão Braille no Brasil: o papel do Braille Fácil e Pintor Braille - Anais do I Simpósio Brasileiro sobre Sistema Braille - Salvador - Setembro/2001

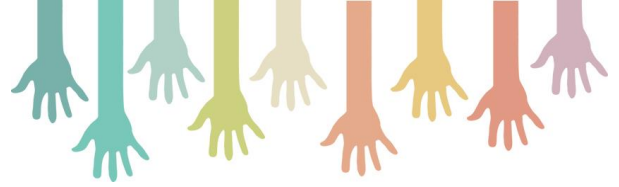
_____ e Jensen, L.R.- Cegos e Computador: Uma Interação que Explora o Potencial do Desenho - Anais do SEMENGE'99 - Universidade Federal Fluminense - Niterói – 1999

BRASIL. Ministério da Educação. Grafia Braille para a Língua Portuguesa/Secretaria de Educação Especial – Brasília: MEC; SEESP, 2002.

_____ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____ Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

_____ Normas Técnicas para a produção de textos em Braille/Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002 70 p.



Capítulo 20

Adaptação de livros didáticos para o Sistema Braille: uma proposta Inclusiva

Thiago Ribeiro Duarte¹, Neuza Rejane Wille Lima²

¹ Professor de Sistema Braille no Instituto Benjamin Constant. Mestrando do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Subcoordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

A introdução do Sistema Braille no Brasil ocorreu por iniciativa de José Álvares de Azevedo. Cego de nascença foi encaminhado pelos pais para estudar no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em Paris, escola fundada por Valentin Haüy, na qual Louis Braille desenvolveu o código de leitura e escrita homônimo. Aos 10 anos de idade, teve o primeiro contato com o Sistema Braille, permanecendo na escola até os 16 anos, experimentando o código concomitantemente ao desenvolvimento e aperfeiçoamento do mesmo. Aos 17, retorna ao Brasil com a intenção de introduzir e disseminar o ensino do Sistema Braille aos cegos. Foi o primeiro professor do Sistema Braille do Brasil.. Mesmo após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854, somente em 1945 o Sistema Braille foi oficializado no Brasil.

A importância do trabalho de adaptação de material didático para o Sistema Braille é notada desde os primórdios da produção nacional visto que o nosso país é reconhecido como o primeiro do continente americano a adotar o mesmo sistema (DE LA TORRE, 2012, p.3-4). De acordo com a Comissão Brasileira de Braille - CBB, instituída pela Portaria nº 319, de 26 de fevereiro de 1999, as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille pretendem:

Padronizar as formas de aplicação do Sistema Braille para que os livros produzidos por meio desse sistema de escrita continuem sendo o principal instrumento de educação para as pessoas cegas no Brasil; oferecer aos profissionais que produzem livros em Braille orientações técnicas que tornem mais simples suas tarefas de adaptar, transcrever e revisar, especialmente os livros didáticos; permitir que os livros didáticos em Braille possam, tanto quanto possível, transmitir aos alunos cegos as mesmas informações e experiências que os livros didáticos em tinta transmitem aos demais alunos. (LEMOS et al., 2006, p. 11).

Segundo as Normas Técnicas para a Produção de Textos em Braille: "A adaptação do texto, preferentemente, deve ser feita por profissional que domine a matéria em apreço, sob o risco de serem alteradas ou omitidas informações essenciais ao conteúdo"(2006, p.17). Apesar do exposto, é crucial que o professor responsável pela adaptação também possua relativo conhecimento do Sistema Braille e também das Normas Técnicas; Grafia para a Língua Portuguesa e, no caso dos professores de Matemática, do Código Matemático Unificado

(CMU). Além disso, num cenário ideal, é importante a presença de professor/a cego/a, que atue como consultor ou seja: “profissional especialista que domina com profundidade diferentes modalidades de aplicação do Sistema Braille, funcionando como orientador em trabalhos de adaptação, transcrição e revisão Braille” (BRASIL, 2006, p.88).

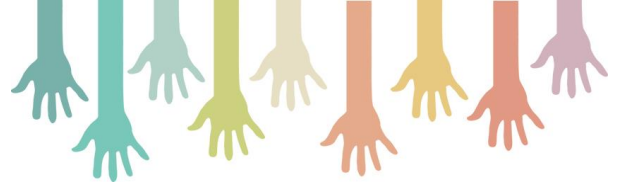
O maior desafio da adaptação de textos e livros didáticos é como apresentar o conteúdo original, de modo que o aluno cego obtenha as mesmas informações do aluno que enxerga, denominado pela literatura do campo da deficiência como “vidente”. É preciso que o professor tenha conhecimento de como adaptar determinados conteúdos e garantir essa igualdade no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem dos alunos cegos. As situações comuns do cotidiano devem ser trazidas para a sala de aula, visando aproximar o aluno à realidade em que se insere. Isso torna mais significativos os conteúdos apreendidos: “[...] A definição dos conteúdos a serem tratados deve considerar o desenvolvimento de capacidades adequadas às características sociais, culturais e econômicas, particulares de cada localidade. [...]” (BRASIL, 1997, p. 54).

Com o desenvolvimento tecnológico atual, cresceu o número de recursos auxiliares, especialmente no que se refere a programas computacionais, permitindo que pessoas cegas tenham acesso à informação. Contudo, é reconhecido que o Braille é indispensável no processo de formação e escolarização, devido à facilidade e autonomia proporcionada pelo uso de leitura e escrita tátil (BRASIL, 2001).

A escrita, como forma de linguagem, possibilita a apropriação de conhecimentos e, em associação com a leitura, permite o desenvolvimento da capacidade crítica e criadora (PRETO, 2009). Cândido (1972) considera a função “humanizadora” apresentada pela leitura. Para Barraga (1992) e Campos (1990), a cegueira não pode ser considerada um fator limitante ao mundo da leitura. Para atender à política de inclusão do governo federal, o MEC e o IBC iniciaram, em 1999, um convênio para viabilizar a distribuição de livros didáticos e paradidáticos em Braille para alunos cegos incluídos nas escolas regulares.

A existência de fotos, gravuras, jogos, dobraduras, caça-palavras, tirinhas, cruzadinhas e enigmas (apenas para citar alguns exemplos), apesar de extremamente positiva (e bem-vinda), constitui-se em agente que dificulta a compreensão por parte daqueles que não enxergam. O objetivo geral dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental é “utilizar diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal — como meio para expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções da cultura” (BRASIL, 1997, p.48). Para alcançar esse objetivo, os livros didáticos recorrem a inúmeros recursos gráficos de difícil compreensão para alunos cegos.

Tomando como ponto inicial a transposição desses desafios, iniciou-se o desenvolvimento do Braille Fácil, financiado pelo FNDE e supervisionado pelo Instituto Benjamin Constant e pelo projeto DOSVOX. Os esforços foram direcionados para a criação de uma ferramenta de edição completa dos textos, de fácil operação e de distribuição gratuita,



visando facilitar o processo de transcrição para profissionais videntes, professores adaptadores e demais profissionais envolvidos com a produção de impressos em Braille.

Vale ressaltar a importância do livro falado, ferramenta cada vez mais difundida no Brasil, mas como apontado por Brasil (2001), o uso desse recurso no Ensino Fundamental deve se limitar, quando possível, aos livros de literatura ou de leitura complementar. Convém destacar a dificuldade de compreensão para determinados tópicos quando descritos em áudio, bem como a importância do livro didático em Braille para proporcionar a plena autonomia dos alunos durante seus estudos (PIRES, RAPOSO & MÓL, 2007).

Também é muito difundida a adaptação de materiais didáticos para o Sistema Braille em outros centros de produção, mas, como aponta Filho (2001):

(...) constitui etapa inicial a adaptação do livro às necessidades do educando cego; neste processo, várias partes do livro (como figuras e exercícios) devem ser explicadas adequadamente. Esta etapa não vem sendo considerada por vários núcleos de produção de livros em Braille, o que muitas vezes deixa o livro transcrito com graves lacunas de compreensão. (FILHO, L. F. da S. 2001. p. 33).

Na perspectiva da política da inclusão, a proposta do Ministério da Educação é oferecer aos alunos com deficiência visual, incluídos nas escolas regulares, as mesmas informações dos alunos videntes. No entanto, a maioria dos docentes que atua no processo de inclusão nessas escolas não possui formação para atender aos alunos cegos, tampouco se trata de uma situação da sua prática cotidiana - não domina o Braille, nem possui conhecimento sobre adaptação de livro didático. Além disso, o professor pode criar seu próprio material, caso não utilize livro didático em sala de aula. Como proceder para adaptar, por exemplo, um gráfico de setores? Uma história em quadrinhos? Ou ainda um sólido geométrico?

É preciso, ainda, a fim de dar continuidade ao processo de inclusão e garantir uma educação de excelência para todos, cumprir algumas deliberações já instituídas pelas políticas públicas, como, por exemplo, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que:

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. (BRASIL, 2002a, p.4)

Em se tratando de educação especial sob a perspectiva da política de inclusão, especificamente para alunos com deficiência visual, a adaptação de livros didáticos é um facilitador desse processo uma vez que promove o acesso às mesmas informações do aluno vidente. A garantia dessa acessibilidade ocorre por meio de uma educação voltada para a valorização das especificidades de cada indivíduo, reconhecendo-se de que maneira a aquisição do conhecimento é mais facilmente apreendida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRAGA, N. (1992). Desarrollo senso-perceptivo. In Conference of the International Council for Education of the Visually Handicapped. Würzburg, Córdoba/Argentina, 77.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Grafia Braille para a Língua Portuguesa. Secretaria Especial de Educação. Brasília: SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do MEC - 25 de fevereiro de 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1844&catid=205. Acesso em 31 jul. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

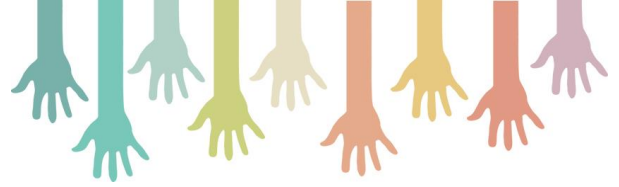
BRASIL. Ministério da Educação. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência visual. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001, v. 1, 196 p.

CAMPOS R. Atención educativa a niños ciegos paralíticos cerebrales, en Revista Integración nº 4. ONCE. Madrid, 1990.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 1972.

DE LA TORRE, Diana Gutiérrez. Panorama do livro e da leitura em Braille no Brasil, A trajetória do Braille ao áudio livro. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Fortaleza, CE, 2012. Disponível em: < <http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/r7-1570-1.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

PIRES R. F. M.; RAPOSO P. N.; MÓL G. S. Adaptação de um Livro Didático de Química para Alunos com Deficiência Visual. VI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, Florianópolis, SC, 2007.



Capítulo 21

Oficina de Capacitação para Impressão Braille nas Salas de Recursos Multifuncionais

Thiago Ribeiro Duarte¹, Neuza Rejane Wille Lima²

¹ Professor de Sistema Braille no Instituto Benjamin Constant. Mestrando no Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Subcoordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais – SRM pelo Ministério da Educação é um esforço contínuo para fortalecer o atendimento ao público-alvo da Educação Especial que no Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) são os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Ainda está previsto, no âmbito institucional, a chegada de kits extras para atualização desses espaços a fim de mantê-los sempre com itens novos e adequados ao ensino.

O Atendimento Técnico Especializado – AEE deve ser oferecido nas SRM, sempre que possível, na própria escola em que o aluno é matriculado ou outra escola próxima, e não deve acontecer em turno concomitante com a classe comum nem deve ser substitutivo da mesma. Nesta perspectiva de atendimento, englobam-se também os alunos com deficiência visual que necessitam de impressos em Braille, assim como materiais em relevo adaptados, microcomputadores com programas leitores de tela, entre outras Tecnologias Assistivas. As SRM que atendem alunos com deficiência visual são as do tipo II que possuem impressoras Braille no pacote de materiais. (BRASIL, 2010)

A montagem das SRM é de responsabilidade tanto do poder público federal quanto das escolas públicas contempladas. A primeira esfera fornece os equipamentos assim como a acessibilidade para as salas. A escola deve oferecer a disponibilização de espaço físico e do professor para atuar no AEE. Toda esta estruturação gerou um movimento de incentivo para a formação de profissionais na área da Educação Especial e, em particular, às pessoas que atendem os alunos com deficiência visual que buscam maiores conhecimentos sobre o tema (ORRICO, CANEJO & FOGLI, 2011). Sobre esta formação, podemos destacar: um dos motivos da implementação das SRM foi descentralizar a produção de materiais impressos em Braille. Até então, essa produção era realizada em grandes centros de produção como o Instituto Benjamin Constant e a Fundação Dorina Nowill Para Cegos - o que demandaria um aperfeiçoamento dos profissionais que seriam encarregados dessa tarefa.

Acertadamente, vem a SEESP/MEC, nos últimos anos, empreendendo uma política de descentralizar a produção de livros em Braille, através dos CAPs instalados em quase todas as unidades da Federação. Estas estruturas podem assumir parcela importante desta tarefa, mas

para que possam efetivamente contribuir, seus técnicos precisam adquirir capacitação adequada; se esta questão não vem sendo negligenciada, falta ainda implantar estrutura de supervisão e apoio técnico que possa acompanhar a maioria dos CAPs na consecução deste trabalho. (SILVA FILHO, 2001).

Mesmo após o fornecimento de grande número de impressoras Braille na implantação das SRM pelo MEC, a falta de pessoas devidamente habilitadas para operá-las resultou em um grande desuso, causando degradação, subutilização e, em alguns casos, sucateamento. Este fato decorre de uma carência de especialistas na área de deficiência visual capacitados na instalação e operação de impressoras Braille, que poderiam oferecer um suporte adequado para as SRM visto que estas só têm o auxílio da garantia dos representantes do fabricante das máquinas importadas por tempo limitado, sem qualquer apoio suplementar.

Na falta de material impresso em Braille, tanto o professor de sala regular quanto o professor especializado são obrigados a direcionar o ensino do aluno cego para outras vias como, por exemplo, áudio livros e softwares leitores de tela de computador. O resultado desta abdicação do uso do Sistema Braille, em detrimento de recursos tecnológicos resulta em dificuldades imensas no uso correto da língua portuguesa e da escrita Braille. Segundo Almeida, "... Na caminhada educacional de uma criança cega, podem ocorrer inúmeras dificuldades que, se não forem sanadas a tempo, hão de trazer-lhe graves prejuízos e, às vezes, irrecuperáveis danos ..." (ALMEIDA, 2002).

Neste panorama, é urgente que professores e demais profissionais que trabalhem com atendimento aos alunos cegos, sejam devidamente treinados para a utilização básica destes instrumentos, para que o imenso financiamento se justifique e, principalmente, os alunos tenham acesso a materiais educacionais de qualidade.

A escolarização e educação da pessoa cega ou com baixa visão é, de modo geral, viável em todos os níveis, desde que lhe seja oferecido os meios necessários para o desenvolvimento de sua autonomia e independência. (ORRICO, CANEJO & FOGLI, 2011).

Pensando nesses aspectos, focaliza-se a necessidade de uma formação rápida e abrangente desses profissionais, para que consigam trabalhar utilizando os equipamentos com razoável conhecimento das configurações básicas. E mais: que haja um forte encaminhamento no manuseio dos equipamentos a fim de evitar problemas de desgaste e manutenção, aumentando a durabilidade e evitando gastos em consertos. Como a procura por este tipo de formação é muito grande, estendendo-se por pessoas de todas as redes de ensino, em todo território nacional, oficinas presenciais, somente, não atenderiam um quantitativo suficiente para uma demanda crescentes de novas SRM a serem implementadas. Então surgiu a ideia de gravar videoaulas, partir das filmagens em oficinas que serão ministradas no Instituto Benjamin Constant. Tal recurso permite uma divulgação a nível nacional, pretendendo alcançar os sistemas educacionais de todas as redes (municipal, estadual e federal) e todos os



níveis, proporcionando aos professores de SRM atenderem satisfatoriamente alunos cegos, provendo acesso aos materiais impressos com qualidade.

Atualmente, os trabalhos se concentram na apresentação de um programa de capacitação de profissionais das áreas de Educação, Educação Especial e aos demais interessados que estejam envolvidos na produção de materiais impressos em Braille, nas SEM, por meio de impressão computadorizada, envolvendo o programa Braille Fácil 3.5b e as impressoras Basic D v4 e Enabling Juliet pro 60. A escolha dessas impressoras para as oficinas é devida ao fato de serem justamente os modelos distribuídos nos kits de SRM tipo II.

A ementa da oficina é formada por conteúdos que visam fornecer noções básicas dos seguintes tópicos:

- Impressão Braille → O aluno deverá conhecer as diferentes formas de impressão computadorizada, tipo de papel utilizado e estrutura do Braille na folha.
- Programa utilizado para impressão → O aluno terá acesso a uma pequena introdução aos programas Braille Fácil e Monet, como configurar a impressão corretamente e como imprimir trabalhos.
- Instalação correta das impressoras no Sistema Windows® → O aluno receberá instruções para instalação correta dos drivers necessários para o funcionamento das impressoras no sistema operacional Windows®.
- Configuração e operação das impressoras → O cursista terá contato com as impressoras para que lhe sejam apresentadas as características das impressoras (Index® Basic D v4 e Enabling® Juliet pro 60) visando aprender configurações de página Braille, tamanho correto do papel, tipo de impressão Braille e demais aspectos pertinentes ao impresso.
- Informações básicas de montagem e manutenção → Haverá ainda demonstração de alguns procedimentos para limpeza das impressoras, correto posicionamento do papel, troca do papel, posição das travas e mecanismos de segurança e demais especificidades visando um melhor funcionamento.

Apesar das primeiras oficinas atenderem uma grande quantidade de pessoas, possibilitando que muitos centros de produção comecem a produzir com qualidade, ainda há muitos espaços que precisam de treinamento similar ao oferecido. Para sanar tal questão, deve-se entrar em contato com espaços educacionais que possuam SRM e divulgar a oficina, além de oferecer acesso a videoaula para os espaços mais distantes ou aqueles que não têm condições de mandarem seus profissionais para as aulas presenciais.

A formação contínua, com o oferecimento de oficinas trimestrais, a serem vinculadas ao quadro de cursos oferecidos pelo Instituto Benjamin Constant, podendo ser separadas ou integradas a outros cursos, é uma possibilidade uma vez que a instituição oferece alojamento para cursistas de outras cidades e estados, além de um departamento que desenvolve cursos à distância, modalidade de ensino cada vez mais difundida.

É importante, ainda, analisar o quantitativo de escolas que têm em suas salas de recursos impressoras Braille, qual o estado e uso desse material e traçar um perfil de quem as utiliza, buscando sempre a inclusão dos alunos deficientes visuais atendidos pela rede pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

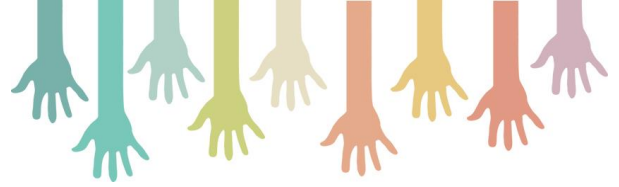
ALMEIDA, Maria da Glória de Souza. Fundamentos da alfabetização: Uma construção sobre quatro pilares. Revista Benjamin Constant. n. 22, ago. 2002. 13-21.

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: MEC/SEESP, 2011. Disponível no site: <http://www.leidireto.com.br/decreto-7611.html>. Acessado em jul. de 2016.

_____. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11, de 7 de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acessado em jul. de 2016.

ORRICO, Helio & CANEJO, Beth & FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In.: GLAT, Rosana (Org.) Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

SILVA FILHO, L. F. Livro didático em Braille: algumas questões. Revista Benjamin Constant, nº 19, p.32, ago. 2001.



Capítulo 22

Aprendizagem da leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático através de material didático digital

Eduardo Fernandes da Silva¹, Neuza Rejane Wille Lima² e Cristina Maria Carvalho Delou³

¹ Funcionário da Universidade Federal Fluminense. Mestrando do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora Associada do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. Subcoordenadora e Orientadora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

³ Professora Associada da Faculdade de Educação. Doutora, Coordenadora e Orientadora do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Ao longo da história, o homem tem procurado compreender como acontece o processo de aprendizagem (SCHUNK, 2012). Embora pouco compreendida, na atualidade, existe um entendimento geral de que a aprendizagem se dá por toda a vida (ALHEIT, DAUSIEN, 2006). Mesmo com os estudos realizados, conhecer como se processa a aprendizagem continua a ser um desafio (DUNLOSKY; RAWSON; MARSH; NATHAN; WILLINGHAM, 2013). Apesar de o ser humano ter desenvolvido diversas tecnologias e métodos pedagógicos, o analfabetismo ainda continua a ser uma realidade no mundo e no Brasil. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). “O analfabetismo pode ser considerado uma forma de exclusão social das mais severas nas sociedades contemporâneas” (IBGE, 2011, p.23).

Segundo dados do IBGE, em 2014, dentre os indivíduos com mais de 25 anos de idade, 11,7% não tinham instrução ou estudado pelo menos um ano; a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais era de 8,3%. Sendo assim, o Brasil possui milhões de analfabetos em pleno século XXI. Muitos países estão preocupados com a instauração de um novo problema: a inclusão digital e o Brasil ainda parece longe de resolver o seu problema do analfabetismo. Observando o Quadro 1, verifica-se uma queda da taxa de analfabetismo de 2007 até 2014. Porém, percebe-se uma variação do percentual da taxa de analfabetismo muito pequena de um ano para o outro. Conforme Naoe (2012), estes dados podem ser muito piores, pois o estudo se baseia em metodologia discutível que consta da leitura de bilhete simples.

Há muito é sabido acerca da ampliação de estudos sobre materiais e métodos mais eficientes e atualizados, que utilizem as novas tecnologias, que tratem de como ensinar/aprender os conteúdos escolares. Isso se dá principalmente quanto à leitura e à escrita, de forma que atenda a diversidade dos estudantes e que os mesmos se desenvolvam integrados e com dignidade em sociedade. Que tenham não só o direito humano à aprendizagem, mas a aprendizagem dos direitos humanos (MCCOWAN, 2015). Melhor do que encontrar um produto comercial pronto, seria que cada professor desenvolvesse materiais pedagógicos direcionados aos seus alunos procurando compreender e atender às

necessidades biopsicossociais de cada sujeito. Educação com qualidade é direito de todo aluno (CURY, 2014). Todo material produzido seria compartilhado na rede mundial. Dessa forma, a inclusão poderia ser otimizada, considerando a diversidade através de uma necessidade atual e corrente, o processo de inclusão digital. (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011).

Quadro 1. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil – 2007/2014.

Por sexo	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014
Total	10,1	10,0	9,7	8,6	8,7	8,5	8,3
Homens	10,4	10,2	9,8	8,8	9,0	8,8	8,6
Mulheres	9,9	9,8	9,6	8,4	8,4	8,2	7,9

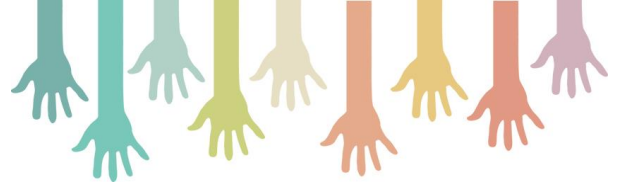
Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2007/2014.

O modelo de ensino tradicional ainda permanece enraizado nas escolas (KANAMARU, 2014). Com a popularização do computador e a chegada da internet, a escola se modificou de forma a informatizar sua estrutura física, mas permanece funcionando segundo o modelo tradicional de ensino (VALENTE, 1999; ASSIS, 2015). Esse modelo se baseia na exposição de conteúdos pelo professor. Espera-se que o aluno compreenda o conteúdo pelo ato de prestar atenção, fazer cópias do material exposto e pela resolução de exercícios repetitivos (KISHI, 2015; KANAMARU, 2015). Esse modelo pressupõe disciplina e hierarquia bem rígida, mas mesmo assim gera muita exclusão, pois não considera o sujeito em sua diversidade e em seus interesses (LEMOS; RONDON, 2015).

É desejável que antes de administrar conteúdos, o professor verifique as habilidades socioemocionais e cognitivas da turma (GONDIM, 2014; SMOLKA et al., 2015; SHAYER, 2015). A partir do perfil traçado, que ele prepare sua aula destinada àquela turma, considerando sua diversidade (NASCIMENTO, HETKOWSKI, 2009). Isso, desde Feitosa (1999), sugerindo que os conteúdos escolares devam ser administrados de forma relacionada à experiência vivida, passando por Nascimento e Hetkowski (2009), e agora, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (DOURADO, 2015).

No centro das discussões epistemológicas sobre como proceder a inclusão digital nas escolas estão os mesmos referenciais teóricos que fundamentam as práticas pedagógicas para a superação do analfabetismo e do fracasso escolar, tais como Vigotski e Piaget, que se apresentam ora antagonistas ora aliados (DONGO-MONTOYA, 2013).

Segundo Vigotski (2012), cada indivíduo tem uma “pré-história”, que o compõe como sujeito e que deve ser considerada pelo educador. Piaget (1996), em seus estudos, sustenta



que o ser humano aprende na interação com o meio, gerando esquemas mentais que serão referências para formação de novos esquemas. Para ambos os autores, a criança aprende num processo ativo tendo como base aquilo que já sabe (DONGO-MONTOYA, 2013).

Através da percepção das características do indivíduo em sua forma de apresentação ao mundo, se dará a articulação dos conteúdos escolares a serem trabalhados (MUNDIM; SANTOS, 2012). Sendo assim, a apresentação de contextos coerentes para o aprendiz, faz o mesmo experimentar as novidades de forma interativa com o ambiente social, os recursos pedagógicos e os conteúdos (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). Novidades que devem ser articuladas às coisas conhecidas, pois a tensão gerada pelo contato com o novo será amenizada pelo manuseio do familiar, até que a estranheza do novo se desfaça.

Participando do processo de construção do conhecimento, assimilando o saber de forma confortável por estar associado a questões comuns ou familiares ao aprendiz, o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares pode se tornar querido (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). Conforme Piaget (1996), é o processo de interação que faz o aluno aprender, e não o professor simplesmente transferindo o conhecimento (TUBOITI; FREITAS, 2015). Uma aula no ambiente de ensino pode ser visualizada da seguinte forma: seria como se o professor estivesse jogando bolinhas coloridas comestíveis que flutuam no ambiente. Estas bolinhas seriam informações importantes, articuladas e coerentes para o professor. Se os alunos não as compreenderem como necessárias, nem sentirem fome delas (interesse), qual a razão da existência delas? Flutuarão sem sentido para eles, apenas significando para o professor como aula aplicada. A aula pode ser linda, magnífica com muitas informações e ministrada por especialista com experiência nos seis continentes, mas se não criar um contexto de interações onde o aluno manipule conteúdo associado às suas “estruturas mentais”, o ato de ministrar fará pouco efeito sobre a aprendizagem do estudante (Piaget, 1967). Estar na escola será cansativo e sem sentido para o aluno. O rótulo de desinteressado será visto em sua testa, mas produzido e lançado pela escola. O estudante assumirá aquele rótulo, percebendo que ali não é o lugar dele. Pensará que ele não tem jeito para aprender, desenvolvendo aversão à escola e se apegando a qualquer coisa que a comunidade dele o oferecer (BARBOSA, 2013). A escola que deveria abrigar e incluir - quando utiliza recursos e métodos que não contemplam as necessidades fundamentais de aprendizagem (acessibilidade cognitiva) do aluno - pode excluir este indivíduo (MONTEIRO; CRUZ, 2013). Como o professor pode conduzir os alunos para que sintam a necessidade de assimilação e articulação dessas bolinhas? Fazendo os alunos lançarem primeiro as bolinhas do seu conhecimento. Manipulando as bolinhas coloridas lançadas pelos alunos, o professor articula aquelas bolinhas entre si e logo adiciona novas bolinhas, não como passe de mágica, mas de forma que os alunos vejam todo o processo, podendo reproduzi-lo entre si ou recriá-lo dentro e fora da escola.

A escola deve deixar de ser um lugar de aprisionamento de crianças para absorção de informações ou imitação sem sentido, sendo transformada em um lugar de produção intelectual com manuseio de tecnologias, principalmente as novas tecnologias, promovendo

desde cedo uma inclusão digital e social com reflexão da ação do fazer (OLIVEIRA; ARAUJO, 2014).

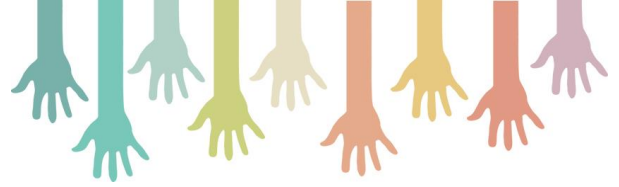
Quando se oferece uma ferramenta como o computador para uma criança, geralmente uma das primeiras perguntas feita por ela é se existem joguinhos para brincar. É o modo lúdico das crianças brincarem com objetos complexos e sérios (SANTOS, 2014). Para muitos adultos, brincar é perda de tempo (PEDROZA, 2005). Tratam a criança como se tivesse o pensamento do adulto. Assim, rejeitam a criança pelo que ela é, negando-a, excluindo-a de seu próprio ser criança sob o conceito da autonomia (VENDRUSCOLO et al, 2004)

Para Almeida (2000), brincar é uma necessidade fundamental e o direito a uma experiência rica e complexa. Sendo um ato agradável, cabe ao professor simplesmente trabalhar o processo de aprendizagem através da brincadeira utilizando principalmente os recursos tecnológicos digitais (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006). Se a criança gosta de brincar, o computador é uma ferramenta bastante útil e oferece uma diversidade de material lúdico acessível na rede. Esse material comumente não vai além do entretenimento. São materiais genéricos utilizados como passa tempo, conquistando a atenção das crianças, porém não necessariamente trabalham de forma direta conteúdos escolares (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011).

O ambiente escolar deve conquistar constantemente a atenção dos alunos, no sentido de fazê-los, em processo de colaboração, participantes da sua construção e modificação, fazendo-os sentir corresponsáveis pela manutenção daquele lugar que foi feito para ele e alterado por ele. Utilizar o computador de forma orientada pelo professor, ainda mais, quando o próprio professor prepara um recurso didático destinado aquele aluno ou aquela turma específica, pode facilitar a aprendizagem do aluno e aperfeiçoar os materiais didáticos produzidos pelo professor na escola (FREITAS, 2010). Com o computador fica mais fácil “aproveitar o potencial que o indivíduo traz e valorizar a curiosidade natural da criança” que, conforme Bruner (1991, p.122), são princípios a serem observados pelo professor.

Recursos tecnológicos digitais são criados para favorecer o processo de aprendizagem na escola. O MIT - Instituto de Tecnologia de Massachusetts desenvolveu o programa chamado Scratch, disponível em português no sítio: < <https://scratch.mit.edu/>>. Uma ferramenta gratuita elaborada para ser utilizada por crianças a partir de 8 anos de idade. Este software visa estimular crianças, jovens e adultos na criação de programas e utilitários de forma lúdica e divertida através de blocos de encaixe que são mobilizados com utilização do mouse em movimentos de clicar e arrastar (PARELLADA, RUFINI, 2013; AMORIM et al, 2016).

Assim sendo, um projeto de pesquisa foi aprovado quando do processo de seleção ao Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão, do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. O objetivo do projeto foi elaborar um objeto de aprendizagem (OA), especificamente, uma interface gráfica digital programada no Scratch, produto que será aplicado a uma turma de aceleração da aprendizagem do município de



Niterói, RJ, com vistas a otimizar a aprendizagem de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, por meio da resolução de problemas.

A rede pública de ensino do município de Niterói (RJ) está organizada no sistema de ciclos (BARRETO, MITRULIS, 2001) Crianças são retidas três ou quatro vezes, seguidas, no 1º ano do ensino fundamental, apesar do sistema de ciclos só prever a retenção no final do ciclo, ou seja, no 3º ano do ciclo. A retenção no 1º ano somente ocorre devido à insuficiência na frequência escolar. Por motivos diversos, que precisam ser delineados em outro processo de investigação, alguns estudantes retidos abandonam a escola por esta utilizar linguagem obsoleta, ininteligível para o aluno, tornando-a desinteressante à grande maioria dos alunos que são nativos digitais (COSTA, DUQUEVIZ, PEDROZA, 2015).

A turma de aceleração, conforme disposto no Art. 33, da Portaria FME nº 087, “estabelece que os alunos com distorção idade/ciclo passarão por processo de reagrupamento e otimização da aprendizagem” (NITERÓI, 2011). O que seria de fato esse reagrupamento? Outra portaria complementar, a Portaria FME nº 014 (NITERÓI, 2014) diz no Art. 1º:

A aceleração da aprendizagem é uma estratégia pedagógica adotada para correção do fluxo escolar nos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, destinada aos alunos com distorção idade/ciclo que se encontram matriculados nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Educação de Niterói... (NITERÓI, 2014).

O público-alvo da pesquisa será um grupo de alunos que foi retido nas turmas regulares e direcionado para uma turma de aceleração da aprendizagem. Por se tratar de um grupo de alunos repetentes, é necessário que a metodologia de ensino seja modificada a fim de motivar melhor os alunos já naturalmente desmotivados. Por isso, a escolha da interface gráfica Scratch, que é aplicada com método ativo, permitindo aos alunos manipularem diretamente o mouse para fazer movimentar os objetos apresentados, associados ao texto lido ou escrito, interpretando-o e resolvendo problemas de matemática propostos no texto.

Conforme Yates (2010), Simônides de Ceos, um poeta da era pré-socrática, nascido seis séculos antes de Cristo, considerado o fundador da arte da memória, elaborou uma técnica chamada pelos retóricos de “palácios de memórias”, onde relacionava o que precisava memorizar a figuras exóticas criadas mentalmente, organizadas em lugares específicos, aumentando o potencial de sua memória. O esquema de Simônides fundava-se na capacidade da memória visual ser consideravelmente mais duradoura do que a memória textual (JOHNSON, 2001).

Aristóteles, em sua teoria do conhecimento, expressou que não há aprendizado que não passe por um dos cinco sentidos, tendo a visão o mais forte, considerando que o raciocínio especulativo deveria utilizar imagens com as quais pudesse trabalhar (YATES, 2010).

Muito tempo depois, com o surgimento do computador no século XX, esta máquina era operada apenas por linhas de código que dificultava muito a sua operação. Engelbart, em 1968, propôs a interface gráfica para os computadores. Outra invenção desse pesquisador foi o conhecido mouse (JOHNSON, 2001).

O processo de inclusão deve ser discutido e considerado de forma ampla, visto que a base da inclusão está além do suporte de informação, com exemplos de atitude significativa, o princípio da preocupação com o outro e a redistribuição de renda, reduzindo as desigualdades sociais (materiais e culturais, principalmente). Silvia Colello, da USP (apud. NAOE, 2012), diz que “erradicar o analfabetismo é uma meta válida, mas que traz consigo outro fantasma maior ainda, o da exclusão social, ligado a aspectos como democratização dos bens culturais, acesso à cultura, justiça, moradia e trabalho”. Marcos Peres, da UESC (apud. NAOE, 2012), afirma sobre os números informados pelo governo:

O Brasil pode até cumprir essas metas de alfabetização, mas esses números nunca vão representar a real situação da exclusão educacional e do analfabetismo no país. Sempre por trás dos números estão ocultas as atrocidades praticadas com a educação em relação aos seus aspectos qualitativos.

Marcos de Castro Peres afirma que:

o qualitativo é sacrificado em prol do quantitativo para se cumprir metas, para mostrar números aos organismos internacionais que fornecem recursos para a melhoria da educação em países subdesenvolvidos como o Brasil. (apud. NAOE, 2012),

Assim, fica evidente que os problemas sociais do Brasil estão também associados à integridade moral dos gestores e agentes políticos, que agem representando uma minoria opressora, quando deveriam representar o povo brasileiro. Há interesses financeiros na base dessa discussão. O aporte são as políticas públicas oriunda das organizações internacionais Unesco, Banco Mundial, entre outras.

Apesar dos complexos problemas sociais que o Brasil enfrenta, espera-se que a ação de um professor em sala de aula - com uma intervenção pontual - possa otimizar a aprendizagem dos conteúdos escolares, utilizando uma interface gráfica no computador. Sabemos que os alunos da atual geração são muito rápidos na aprendizagem tecnológica. Espera-se que, utilizando uma interface tecnológica, quando o aluno da turma de aceleração da aprendizagem poderá manipular com o mouse, figuras familiares associadas à prática da escrita, leitura e raciocínio lógico, consiga dominar os códigos que ainda não dominava. O processo de aprendizagem poderá ser visto por ele como uma atividade lúdica, brincadeira ou jogo, fazendo do momento de estudo algo prazeroso e continuado fora do ambiente escolar.



A escola que não se atualiza no ritmo das mudanças sociais, não se modernizará. Logo, pouco utilizará as novas tecnologias como recursos pedagógicos em conjunto com métodos ativos de aprendizagem.

Uma das causas do distanciamento crescente entre o mundo contemporâneo e a Modernidade é o desenvolvimento de novas tecnologias, principalmente aquelas de natureza digital e de informação e comunicação (SOUZA, 2016, p.18).

Desde Castells (1999) e Lévy (1994), as novas tecnologias não devem ser negligenciadas pela escola, visto que foram e são necessárias para inclusão no mundo articulado pelas redes de informação digital. Sendo assim, uma escola pública tradicional vive como se estivesse no século passado, tornando-se cada vez menos interessante para o público da nova geração, e ainda podendo ser promotora da exclusão dos menos favorecidos. Uma geração, que para ser incluída socialmente precisa não somente saber ler e escrever, mas também conhecer e operar com destreza o computador e suas tecnologias.

Segundo Grossi, Costa e Franco (2013), a desigualdade social leva a exclusão digital, e vice-versa. Cabe ao governo atuar para desfazer contexto tão “perverso”. Mesmo com o desenvolvimento das novas tecnologias, a figura do professor tradicional ainda é comum. Ele executa a leitura do livro didático juntamente com a turma, escreve no quadro pedindo para o aluno copiar no caderno e depois explica o conteúdo. Ao utilizar o computador e seus recursos, faz com o fim de reproduzir as mesmas práticas expositivas. A posição passiva do aluno sempre fez da escola um lugar cansativo, desinteressante e pouco produtivo. É necessário que os professores utilizem métodos ativos de aprendizagem, convidando os alunos a participarem da construção do conhecimento de forma individual e grupal. Métodos que utilizem as novas tecnologias como ferramentas a serem operadas diretamente pelos alunos já nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALHEIT, Peter; DAUSIEN, Bettina. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, Abril 2006. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 09 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011>.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. Educação Lúdica - técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

AMORIM, Myrna Cecília Martins dos Santos et al. Aprendizagem e Jogos: diálogo com alunos do ensino médio-técnico. Educ. Real., Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 91-115, Março 2016. Disponível no site <<http://www.scielo.br/scielo.p>

hp?script=sci_arttext&pid=S217562362016000100091&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623656109>.

ASSIS, Luciana M. Elias de. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Bolema, Rio Claro, v. 29, n. 51, p. 428-434, Abril, 2015. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000100025&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n51r04>.

BARBOSA, Maria Claudia Dutra Lopes. Relações Pedagógicas E Sociais Excludentes E Traumáticas Na Escola De Ensino Fundamental: Ações Psicopedagógicas Como Medidas De Saúde E Educação. 2013. Disponível no site <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/sustinere/article/download/8583/6466> . Acessado em 11 de agosto de 2016.

BRUNER, J. O Processo da Educação Geral. 2ª ed. São Paulo: Nacional, 1991.

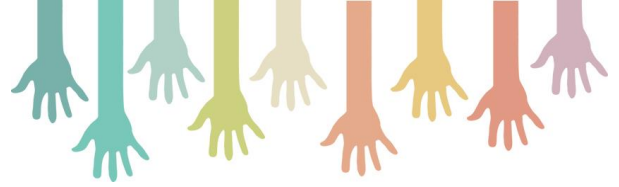
CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999;

COSTA, Sandra Regina Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais. Psicol. Esc. Educ., Maringá, v. 19, n. 3, p. 603-610, Dezembro 2015. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000300603&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 11 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Qualidade Da Educação Brasileira Como Direito. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014. Disponível no site <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01053.pdf>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

DONGO-MONTOYA, Adrian Oscar. Resposta de Piaget a Vygotsky: convergências e divergências teóricas. Educ. Real., Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 271-292, Março 2013. Disponível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362013000100015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100015>.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ. Soc., Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, junho de 2015. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302015000200299&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de agosto de 2016. DOI <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>.



DUNLOSKY, John; RAWSON, Katherine A.; MARSH, Elizabeth J.; NATHAN, Mitchell J.; WILLINGHAM, Daniel T. Improving Students' Learning With Effective Learning Techniques: Promising Directions From Cognitive and Educational Psychology. *Psychological Science* 14(1) 4–58 2013. Disponível no site psi.sagepub.com. DOI: 10.1177/1529100612453266 <http://pspi.sagepub.co>. Acessado em 09 de agosto de 2016.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento digital e formação de professores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, Dec. 2010. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982010000300017&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>.

GONDIM, Sônia Maria Guedes; MORAIS, Franciane Andrade de; BRANTES, Carolina dos Anjos Almeida. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. *Rev. Psicol., Organ. Trab., Florianópolis*, v. 14, n. 4, p. 394-406, dez. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198466572014000400006&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; DA COSTA, José Wilson; DOS SANTOS, Ademir José. A EXCLUSÃO DIGITAL: O REFLEXO DA DESIGUALDADE SOCIAL NO BRASIL. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 2, p. 68-85, 2013.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores Sociais Municipais 2010 Uma análise dos resultados do universo do Censo Demográfico 2010. Diretoria de Pesquisas Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

JOHNSON, Steven. *Cultura da interface: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar*. Zahar, 2001.

KANAMARU, Antonio Takao. Autonomia, cooperativismo e autogestão em Freinet: fundamentos de uma pedagogia solidária internacional. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 767-781, Sept. 2014. Disponível no site http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000300012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de Agosto de 2016.

KISHI, Kátia. Mudanças para a educação brasileira com mais autonomia nas escolas. *SciELO em Perspectiva: Humanas*. Disponível no site <http://humanas.blog.scielo.org/blog/2015/03/25/mudancas-para-a-educacao-brasileira-com-mais-autonomia-nas-escolas/>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

LEMOS, Fátima Bom Despacho; RONDON, Gislei Amorim de Souza. *Indisciplina No Ambiente Escolar Relação Aluno – Professor: Um Estudo De Caso*. Cuiabá, IEC, 2015. Disponível no site <http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/>

2015/03/10/outros/cc1d24ac0d2e49c482c89586fe1573dd.pdf. Acesso em 10 de agosto de 2016.

LÉVY, Pierre. As Tecnologias da Inteligência. Editora 34, Nova Fronteira, RJ, 1994.

MCCOWAN, Tristan. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. Educ. rev., Curitiba, n. 55, p. 25-46, Mar. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100025&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.39818>.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. Estud. av., São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, Agosto 2001. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=40142001000200003&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142001000200003>.

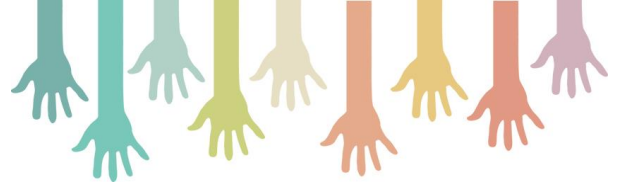
MONTEIRO, Angélica; CRUZ, Mara Monteiro. Acessibilidade cognitiva para o letramento de jovens com deficiência. Education Policy Analysis Archives 21(74):1-33. Setembro 2013. Disponível no site https://www.researchgate.net/publication/258926948_Acessibilidade_cognitiva_para_o_letramento_de_jovens_com_deficiencia. Acesso em 11 de agosto de 2016. DOI: 10.14507/epaa.v21n74.2013

MUNDIM, Juliana Viégas; SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Ensino de ciências no ensino fundamental por meio de temas sociocientíficos: análise de uma prática pedagógica com vista à superação do ensino disciplinar. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru, v. 18, n. 4, p. 787-802, 2012. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-7313201200040004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132012000400004>.

NAOE, Aline. Analfabetismo no Brasil evidencia desigualdades sociais históricas. ComCiência, Campinas, n.135, Feb. 2012. Disponível em <http://comciencia.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-76542012000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 21 de Julho de 2016.

NASCIMENTO, AD.; HETKOWSKI, T. M. (Org.) Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas. Salvador: EDUFBA, 2009, 400 p. Disponível no site <http://static.scielo.org/scielobooks/jc8w4/pdf/nascimento-9788523208721.pdf>. Acessado em 10 de agosto de 2016. ISBN 978-85-232-0565-2.

OLIVEIRA, Carmen Lúcia de Araújo Paiva; ARAÚJO, Leide Jane de Sá. Inclusão digital na Escola Pública: o Curso Aluno Integrado em Alagoas. Anais. ABED, 2014. Disponível no site <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/359.pdf>. Acesso em 11 de agosto de 2016.



PARELLADA, Ibelmar Lluésma; RUFINI, Sueli Édi. O uso do computador como estratégia educacional: relações com a motivação e aprendizado de alunos do ensino fundamental. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 743-751, Dezembro. 2013. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722013000400015&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722013000400015>.

PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira. Aprendizagem e subjetividade: uma construção a partir do brincar. *Rev. Dep. Psicol., UFF, Niteroi*, v. 17, n. 2, p. 61-76, Dezembro 2005. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010480232005000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de Agosto de 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-80232005000200006>.

PIAGET, J. Seis estudos de psicologia. Forense – Universitária: Rio de Janeiro, 1967.

_____. *Biologia do Conhecimento*. 2ª Ed. Vozes: Petrópolis, 1996.

_____. *Epistemologia genética*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Play and child development: a sociocultural constructivist approach. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, v. 16, n. 34, p. 169-179, 2006.

SANTOS, Kathiene Regina. O lúdico no desenvolvimento infantil: um estudo teórico. (Graduação). Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Instituto De Biociências, Rio Claro. 2014. Disponível no site <http://repositorio.une.sp.br/bitstream/handle/11449/128220/000851399.pdf?sequence=1>. Acessado em 11 de agosto de 2016.

SCHUNK, Dale H. *Learning theories: an educational perspective*. 6ª ed. Pearson: Boston, MA, 2012. ISBN: 079-0137071951

SOUSA, Robson Pequeno de; MOITA, Filomena da M. C da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes. (Org.) *Tecnologias Digitais na Educação*. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

SHAYER, Beatriz et al. Desempenho de escolares em atenção e funções executivas no Nepsy e inteligência. *Psicol. teor. prá.*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 120-135, abril de 2015. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872015000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 10 de agosto de 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, n. 130, p. 219-242, Mar. 2015. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330201500010>

0219&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 10 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-73302015150030>.

SOUZA, Tiago Grajanin de. Metodologia para Seleção e Implantação das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino da Educação Básica. Presidente Prudente, 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional) - Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Presidente Prudente, 2016. Disponível em:<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/134322/souza_tg_me_prud.pdf?squence=3&isAllowed=y> Acesso em: 08 mar. 2016.

TUBOITI, Nair Cristina da Silva; FREITAS, Lêda Gonçalves de. Grupos áulicos: aprendendo com os pares. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá, v. 19, n. 2, p. 215-222, Agosto 2015. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141385572015000200215&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192819>.

YATES, Frances Amélia. A arte da memória. reimp. Campinas: Ed. da Universidade de Campinas, 2010.

VALENTE, José Armando. O computador na sociedade do conhecimento. (Org.). Campinas, SP:UNICAMP/NIED, 1999.

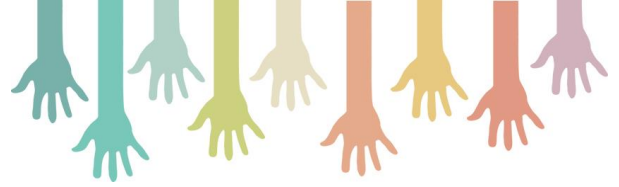
VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: _____. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.

VENDRUSCOLO, Telma Sanches et al. As políticas sociais e a violência: uma proposta de Ribeirão Preto. *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 3, p. 564-567, Junho 2004. Disponível no site <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010411692004000300016&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 11 de Agosto de 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692004000300016>.

VIGOTSKII, L.S. Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual em Idade Escolar. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 12ª Ed., Ícone, São Paulo, 2012, p.103-117.

VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. 2ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. A formação social da mente . 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.



Capítulo 23

O Sinal “Fonoaudiólogo” em LIBRAS: uma reflexão sobre a Iconicidade na criação de sinais

Cristhiane Ferreira Guimarães¹ e Ana Regina e Souza Campello²

¹ Fonoaudióloga. Divisão de Fonoaudiologia do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Fonoaudióloga do Núcleo de Atenção à Saúde do Servidor da Fundação Municipal de Educação da Prefeitura de Niterói. Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

² Professora do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos. Pesquisadora, Orientadora e Professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense.

Sinais com variados graus de iconicidade¹² fazem parte das línguas de sinais. O sinal “FONOAUDIÓLOGO”, em LIBRAS, é um exemplo de como a criação de novos sinais baseados em iconicidade podem gerar futuras polêmicas envolvendo a acessibilidade à complexidade dos significados por parte dos usuários da língua. O objetivo do presente artigo foi refletir sobre a presença de iconicidade na criação dos sinais. Concluiu-se que a utilização do recurso iconicidade, na criação de novos sinais, deve ser realizada com cautela, sempre avaliando o potencial que o sinal proposto possui para abarcar a complexidade do significado do que se almeja representar. Além disso, sugere-se evitar o excesso de preciosismo na composição do léxico da língua de sinais, uma vez que além de ser dispendioso, seria pouco viável no dia a dia de seus usuários.

Atualmente, em LIBRAS, podemos encontrar duas propostas de sinais para designar “FONOAUDIÓLOGO”, conforme apresentado a seguir:

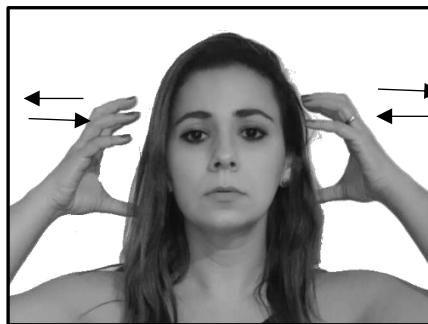


Figura 1: Sinal “FONOAUDIÓLOGO” articulado na região das orelhas. Fonte: a autora.

¹² Iconicidade: é quando o símbolo linguístico verbal incorpora, em sua estrutura, traços que lembram as características do referente.

O sinal representado na Figura 1 tem como ponto de articulação a região das orelhas, além disto, a configuração de mão e o movimento remetem à colocação dos fones de ouvido que são utilizados em exames de audiometria.



Figura 2: Sinal “FONOAUDIÓLOGO” articulado na região do pescoço. Fonte: a autora.

O sinal representado na Figura 2 possui como ponto de articulação a região do pescoço, além disto, a configuração de mão e o movimento são classificadores que servem para representar um tubo, ou seja, remetem à laringe, um importante órgão para a produção da voz, que articulada resulta na fala.

Ambos os sinais apresentam elevado grau de iconicidade em relação às especialidades da fonoaudiologia: audiologia e linguagem (especificamente oral), respectivamente.

Quadros e Karnopp (2004, p.32), explicam que a iconicidade, nas línguas de sinais, “reproduz a forma, o movimento e/ou a relação espacial do referente, tornando o sinal transparente e permitindo que a compreensão do significado seja mais facilmente apreendida”.

Cerqueira e Teixeira (2016, p.8) definem iconicidade como “um processo cognitivo que faculta ao sinalizador reconstituir sua realidade, por meio da língua, com base em experiências individuais e culturais”. E ressaltam que a iconicidade é um fator importante para a estruturação linguística, considerando que, de algum modo, a língua estrutura-se a partir da realidade. Porém, lembram que o grau de arbitrariedade possibilita à língua maior flexibilidade e produtividade.

De acordo com a Lei nº 6.965/81, do Conselho Federal de Fonoaudiologia, fonoaudiólogo: é o profissional, com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em



pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológicas na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões da fala e da voz.

Conforme anteriormente exposto, os dois sinais propostos para designar “FONOAUDIÓLOGO”, apresentam elevado grau de iconicidade relacionados à atuação deste profissional na avaliação audiométrica (Figura 1), ou na terapia para aquisição de linguagem oral (Figura 2).

Desse modo, conforme ressalta Antunes (2007 apud COSTA, 2016), levando em conta que o signo linguístico escolhido reflete como cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo, pergunta-se: será que o uso de um e/ou outro sinal icônico não reforçaria que o fonoaudiólogo atua somente em uma destas áreas? Ou ainda, que atuando na área de audiologia só realizaria avaliações com fones? E, na área de linguagem, apenas atuaria no desenvolvimento da modalidade oral?

Se a intenção foi criar sinais que contemplassem melhor cada especialidade da profissão, não houve êxito, porque não existem somente estas duas especialidades fonoaudiológicas. Atualmente, o Conselho Federal de Fonoaudiologia reconhece as seguintes especialidades: audiologia, disfagia, gerontologia, fonoaudiologia educacional, fonoaudiologia neurofuncional, fonoaudiologia do trabalho, neuropsicologia, linguagem, motricidade orofacial, voz e saúde coletiva. Mesmo a atuação com os surdos, não precisa estar restrita a apenas duas especialidades.

Imagine quão seria difícil dar conta da criação e uso produtivo de tantos sinais. Apenas na área de Linguagem precisaria ser um sinal que contemplasse linguagem oral, linguagem escrita, língua de sinais, comunicação alternativa. Na área de audiologia precisaria ser um sinal que englobasse cada tipo de exame audiométrico (porque há os exames que não são feitos com fone), de exame vestibular (equilíbrio) e adaptação de prótese auditiva.

Caso os dois sinais permaneçam coexistindo no léxico de LIBRAS, poderá gerar confusão, favorecendo que os usuários foquem na característica icônica, atuando como delimitador equivocado do significado do referente.

Medeiros et al (2016, p.12) colocam que “não existe relação cristalizada entre a imagem e o referente, porque nas diferentes culturas e, também, nas diferentes épocas históricas as percepções humanas em relação às coisas mudam”. Quadros e Karnopp (2004) propõem que forças linguísticas e sociolinguísticas tendem a inibir a natureza icônica dos sinais, tornando-os mais arbitrários através dos tempos.

Levando em conta tais afirmações, a opção por um sinal bastaria pois, os sinais tenderão a alcançar naturalmente o nível de abstração necessário, com o significado ganhando maior destaque do que a iconicidade.

Como exemplo, temos o sinal “VOTAR” (Figura 3) que permanece o mesmo, ainda que seja icônico para o modo de votação no papel, apesar de já possuímos sistema de votação

eletrônica e outras formas de votação, como levantar a mão. Ou seja, não importa a iconicidade inicialmente adotada para a concepção do sinal, porque o significado do sinal “VOTAR” está consolidado para fazer referência a algo que não é restrito a depositar papel em uma caixa.

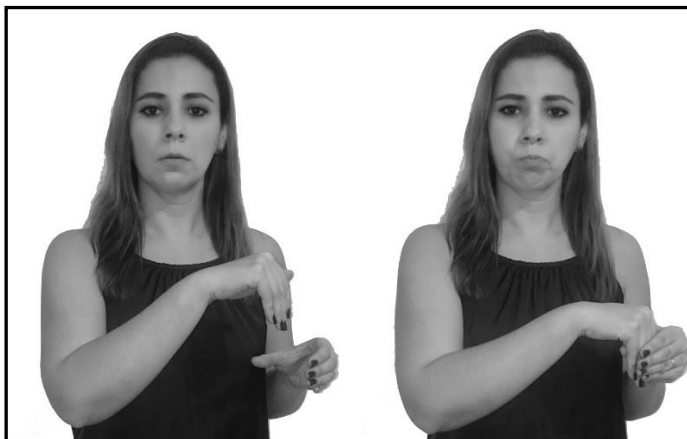


Figura 3: Sinal “VOTAR”. Fonte: a autora.

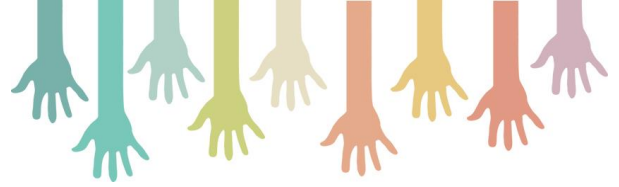
Outra solução seria trocar o sinal “FONOAUDIÓLOGO” para um sinal menos icônico possível, garantindo a abstração. Mas, já existindo dois sinais em uso, a necessidade de criar um terceiro seria questionável.

O uso de iconicidade na criação de novos sinais deve ser realizado com cautela. É importante avaliar o potencial que o sinal proposto possui para abarcar a complexidade do significado daquilo que se almeja representar. Em outras palavras: deve-se considerar o grau de acessibilidade que o sinal promove para que o usuário alcance a abstração necessária a fim de chegar ao significado adequado. Esta tarefa precisa ser bem ajustada, porque excesso de preciosismo na composição do léxico da língua de sinais pode ser dispendioso e pouco viável no dia a dia de seus usuários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERQUEIRA, I.F.; TEIXEIRA, E.R. Iconicidade e realidade: um olhar sobre a produção de sinais dos surdos do município de Cruzeiro do Sul/AC. *Anthesis*, v. 4, n. 8, p. 64-89, 2016. Disponível em: <http://revistas.ufac.br:8081/revista_velho/index.php/anthesis/article/view/496/25> Acesso em: 24 mai. 2016.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. [Lei nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981](#). Dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências. Brasília, v. 9, 1981. Disponível em: <<http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/leis/>> Acesso em 24 de mai. 2016.



_____. Especialista por área. Disponível em: <http://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/especialista-por-area/>> Acesso em: 24 de mai. 2016.

COSTA, R. P. Implicações da concepção de léxico na formação do professor de língua materna. Revista GTLex, v. 1, n. 1, p. 110-119, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/GTLex/article/view/31809>> Acesso em: 24 de mai. 2016.

LIBRAS – Fonoaudióloga. Produção: Incluir Tecnologia. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IBR5ZpjOeTQ>> Acesso em: 24 mai. 2016.

LIRA, G.A.; SOUZA, T.A.F. Dicionário digital da língua brasileira de sinais. Rio de Janeiro: Acessibilidade Brasil, 2005. Disponível em: http://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/main_site/libras.htm> Acesso em: 24 de mai. 2016.

MEDEIROS, M. G. et al. Porque língua de sinais não é sinônimo de gestos subjetivos. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE ENSINO DA LÍNGUA MATERNA E ESTRANGEIRA E DE LITERATURA, 9., 2016, Campina Grande. Anais eletrônicos... Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, 2016, p 1-15. Disponível em: <http://www.selimel.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Maria-Gorete-gt-14.pdf>> Acesso em: 24 de mai. 2016.

QUADROS, R.M.; KARNOPP, L.B. Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.



Capítulo 24

Pensando Inclusive sobre o Ensino Inclusivo

Paulo Pires de Queiróz¹ e Sueli Soares de Sá Mancebo²

¹ Paulo Pires de Queiroz é professor da graduação e Pós-Graduação na Universidade Federal Fluminense. Orientador do doutorado.

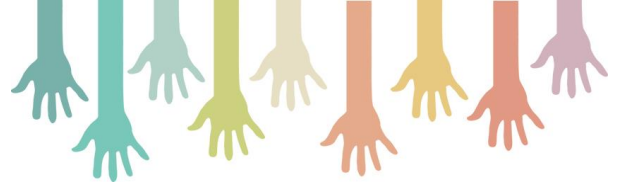
² Sueli Soares de Sá Mancebo é doutoranda pela Universidade Nacional de Rosário, Faculdade de Humanidades y Artes, Escuela de Pósgrado.

Essa reflexão tem como objetivo problematizar a diversidade no cotidiano escolar pensando inclusivamente sobre o Ensino Inclusivo. Num primeiro momento estaremos apresentando a nossa compreensão de uma escola inclusiva, em seguida refletiremos, inclusivamente, sobre o ensino inclusivo e, finalmente, desenharemos as implicações dessa reflexão no cotidiano escolar.

Uma escola inclusiva na qual todos os alunos se sintam reconhecidos, valorizados e respeitados, implica cuidar dos conteúdos ensinados e da maneira como o currículo é transmitido. Não somente as estratégias de ensino devem ser designadas e as áreas curriculares determinadas para responder a uma ampla variedade de diferenças entre os alunos, mas o próprio currículo deve destinar-se às muitas maneiras em que os alunos se diferenciam.

Comunidades inclusivas são aquelas em que todos os membros consideram-se pertencentes e aptos a dar uma contribuição; os alunos não podem constituir uma comunidade, não podem ficar à vontade, caso considerem que o preço a pagar é a indiferença às suas próprias diferenças e às de seus colegas. Nosso objetivo, como membros da comunidade, não deve ser tornamo-nos indiferente às diferenças, desatentos à diversidade que nos cerca. Encorajar os alunos a ignorar as diferenças não é um objetivo realista nem desejável.

O mesmo aluno que percebe que uma determinada personagem está usando um lápis na página 4 e não está usando o lápis na página 5, certamente percebe que há colegas maiores ou menores que ele, que utilizam cadeira de rodas, possuem a cor de pele diferente, falam línguas diferentes, comemoram feriados diferentes ou vêm de famílias não tradicionais. Não lidar diretamente com as diferenças, ignorar nossas diferenças [assim como nossas semelhanças], transmite aos alunos a mensagem de que as diferenças são algo que não pode ou não deve ser comentado. Se os professores não se referem às diferenças, as discussões dos alunos sobre como elas diferem, ocorrem em segredo e transformam-se em ocasiões para cochichos e risadinhas - para exclusão e isolamento.



Os alunos diferenciam-se em muitos aspectos e a identidade de cada um é moldada por sua participação como membro de grupos variados. Descrever Paulo, de seis anos de idade, apenas como uma criança com “desafios físicos”, é ignorar o fato de que ele é também judeu e filho único. Discutir Cristina apenas como uma criança que requer extensos materiais de enriquecimento devido a seu desempenho acelerado, pode mascarar o fato de que ela é descendente de uma família hispânica e filha de mãe solteira. Assim como rótulos isolados para os alunos não são importantes para o oferecimento de uma programação educacional adequada, tornar alguns aspectos do currículo inclusivo sem atender à identidade geral ou à vida geral do aluno, é também inadequado.

A crescente diversidade da nossa sociedade e das nossas escolas torna imperativo que os programas e os currículos escolares sejam sensíveis às diferenças entre os alunos. RAMSEY (1987) descreveu oito objetivos para o ensino, a partir de uma perspectiva multicultural, e todos são aplicáveis ao conceito da Inclusão. O autor relacionou esses objetivos da seguinte forma:

1. Ajudar as crianças a desenvolver identidades positivas de gênero, raça, cultura, classe e individuais, reconhecer e aceitar suas participações como membros de muitos grupos diferentes;
2. Capacitar as crianças a enxergarem-se como parte de uma sociedade mais ampla; identificarem-se, ter empatia e relacionarem-se com indivíduos de outros grupos;
3. Estimular o respeito e a apreciação pelos diversos modos de viver das pessoas;
4. Encorajar, nos primeiros relacionamentos sociais das crianças, a abertura e o interesse pelos outros, a disposição para incluí-los e o desejo de cooperar;
5. Promover o desenvolvimento de uma consciência realista da sociedade contemporânea, um sentido de responsabilidade social e um interesse ativo que se estenda além da família ou do grupo da própria pessoa;
6. Capacitar as crianças para tornarem-se analistas e ativistas autônomos e críticos em seu ambiente social;
7. Apoiar o desenvolvimento de habilidades educacionais e sociais necessárias para as crianças tornarem-se participantes plenos da sociedade, de maneira mais adequada aos estilos, orientações culturais e origem linguística individual;
8. Promover relacionamentos eficazes e recíprocos entre as escolas e as famílias.

Como declararam Sleeter e Grant (1998), a educação multicultural pode não ser adequada para criar uma sociedade justa, a menos que trate diretamente de questões estruturais de desigualdade social, de poder e opressão. Esses autores argumentaram que precisamos ir além da simples “celebração da diversidade” e ensinar aos alunos a entender as desigualdades sociais e capacitá-los para trabalhar ativamente na mudança da sociedade.

Nosso ensino deve ser especificamente antirracista e antissexista a fim de superar as mensagens predominantes que as crianças recebem em outros ambientes da sociedade.

Pensar inclusivamente sobre o ensino inclusivo é objetivar a criação de uma comunidade que englobe as diferenças, use-as entre os alunos como parte do currículo, e respeite as diferenças dos alunos por meio de todos os aspectos do programa da escola.

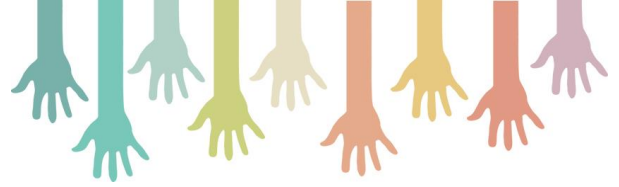
Frente a todos os aspectos abordados e pontuados até esse momento da nossa reflexão, questiona-se: Como é possível transformar as nossas salas de aula aprendendo com todas as diferenças existenciais?

Aprender sobre as diferenças raciais não pode ser uma atividade separada do currículo. Uma feira multicultural de um dia pode ser uma experiência de aprendizagem interessante para os alunos, mas pouco contribui para comunicar a mensagem de que pessoas de cor fazem parte de toda a história da humanidade e que as contribuições dos homens e das mulheres de cor não são uma coisa à parte do currículo-padrão. O respeito e o reconhecimento positivos das diferenças raciais podem permear tudo o que acontece na sala de aula, incluindo não somente as aulas de estudos sociais, mas também os quadros de avisos, os livros da biblioteca da turma e as canções aprendidas na aula de educação artística.

Há muitos recursos excelentes disponíveis para ajudar os professores a refletir sobre a inclusão de diferenças raciais em tudo o que ensinam, incluindo diretrizes curriculares sobre educação multicultural, fontes para livros infantis sobre crianças de cor e currículos para ensinar sobre as diferenças. Praticamente todas as atividades ou todos os projetos curriculares podem ser expandidos ou redefinidos para tornarem-se inclusivos.

Quando nos propomos a aprender sobre as diferenças culturais precisamos partir do pressuposto de que toda pessoa tem uma cultura, uma origem, uma história e costumes que informam sua vida cotidiana, suas crenças, suas atitudes e seu comportamento. Embora possa ser tentador acreditar que apenas os grupos “minoritários” visíveis têm uma cultura, isso não é verdade. Mesmo dentro de uma sala de aula que parece ser homogênea, há muitas diferenças nas origens culturais. Por isso, é melhor abordar a aprendizagem das diferenças culturais a partir da perspectiva de que toda pessoa tem uma cultura, todas as culturas são importantes e merecem respeito, e a diversidade enriquece a sala de aula. Whaley e Swadener (1990) explicaram que “a educação multicultural desde o início não é um currículo; é uma perspectiva e um compromisso com a equidade, com a sensibilidade e com a capacitação”.

Uma maneira particularmente útil de começar a falar sobre origens e culturas diferentes é através dos nomes dos alunos. Quando as crianças são solicitadas a contar a origem de seus nomes completos, emergem muitos detalhes interessantes de origem cultural e histórica. Rebecca tem este nome em homenagem à sua bisavó judia Rivka, que veio da Rússia para o Brasil na virada do século. Por que a avó de Rebecca veio para o Brasil? O que estava acontecendo com o mundo naquela época? Que tipo de nome é Rebecca? Um exercício como esse deixa claro que todos os alunos têm uma cultura e uma origem singulares e permite



que as crianças e os adultos tenham orgulho da sua própria herança e enxerguem as suas similaridades e distinções.

As diferenças de linguagem apresentam outra maneira excelente de aprendizagem sobre a diversidade. Por exemplo, alguns alunos desta classe falam espanhol, Carlos tem paralisia cerebral e é preciso chegar muito perto dele para conseguir entendê-lo, dois alunos estudam hebraico depois da escola, outro aluno fala japonês com os seus pais em casa. O que todos esses alunos têm em comum é a necessidade de comunicarem-se, de serem entendidos e de conectarem-se com outras pessoas. As salas de aula inclusivas encorajam os alunos a tornarem-se o mais multilíngues possível. Todas as crianças podem aprender os rudimentos da linguagem dos sinais, podem aprender o alfabeto braile e podem aprender dizer frases importantes em outros idiomas. O professor pode enfatizar o valor desses repertórios múltiplos, fazendo alguns sinais da sala de aula em outros idiomas, contando histórias em linguagem de sinais ou convidando um pai ou uma mãe de origem asiática para ir até à classe e contar uma história em seu próprio idioma. A mensagem é importante. Há muitas maneiras de comunicarmo-nos, e podemos aprender como falar um com o outro, se realmente quisermos fazê-lo.

Com relação às diferenças familiares, há muitos tipos de famílias. Alguns alunos moram com um dos pais; outros moram com as famílias ampliadas, ou seja, com primos, tios e tias na mesma casa; alguns moram em famílias mescladas; alguns moram com pais adotivos e outros moram com famílias de criação. Como podemos comunicar aos alunos que há muitos tipos de famílias, muitas maneiras de oferecer às pessoas apoio e amor?

Alunos muito pequenos podem ser ajudados a fazer cartazes ou livros artesanais sobre as pessoas de suas famílias. Uma reação do professor à diversidade pode proporcionar um modelo de aceitação de vários arranjos familiares. Alunos mais velhos podem envolver-se em lições mais sofisticadas sobre padrastos e madrastas, meio-irmão, adoção e cuidado de criação, famílias constituídas por um casal de homossexuais ou custódias conjuntas, por exemplo. Os professores devem ter em mente que não estão levantando questões difíceis ou constrangedoras com os alunos; estão reconhecendo e validando as situações que os alunos já estão vivenciando e deixando claro que não há nenhum problema em falar sobre essas diferenças.

No tocante a diferença de gênero, tal qual acontece em outras áreas de diferenciação, nosso propósito deve ser o de propiciar aos alunos reconhecimento e aceitação das diferenças de sexo e não as limitar a essas características. Dois objetivos nessa área são fundamentais: a) Libertar as crianças de visões constrangedoras e estereotipadas tipo: “as meninas podem fazer” e “os meninos podem ser”, abrindo assim maiores opções para o crescimento e o desenvolvimento;

b) Encorajar as crianças a interagirem e entenderem umas às outras, a partir do que é, infelizmente, chamado de “o sexo oposto”.

Os professores devem estar atentos a sua própria linguagem, a seus comportamentos na sala de aula e aos materiais e atividades que apresentam aos alunos. Os professores devem continuamente examinar seus materiais e suas atividades para garantir que todos os alunos se sintam incluídos e bem recebidos.

Com relação às diferenças religiosas e os feriados, no tocante às diferenças religiosas, a Constituição Brasileira afirma ser o Brasil um país laico. Entretanto, na realidade muitas escolas e professores comportam-se de maneira diferente. Diversos professores organizam suas salas de aula e atividades de um dia santo para o outro. Abril é Paixão de Cristo, junho Corpus Christi e dezembro é Natal. Enfeites dos quadros de avisos, histórias, músicas, projetos de arte e o currículo, em geral, giram em torno desses feriados. Há muitas razões pelas quais os professores concentram a atenção de suas aulas e dos currículos em torno dos feriados: eles promovem uma maneira excelente de programar as áreas disciplinares em torno de um tema, os símbolos são conhecidos de muitas crianças, e muitas atividades características dos feriados [festas, peças, cânticos e projetos comunitários] representam uma agradável fonte de oportunidades de desenvolvimento social e afetivo (SAPON-SHEVIN, KING & HANHAN, 1988).

Contudo, as crianças que são testemunhas de Jeová podem não comemorar nenhum santo e o período do Natal pode ser difícil para as crianças cujas famílias não o comemoram ou o celebram de forma religiosa, não material. Aprender sobre as diferenças religiosas pode estar intimamente associado a aprender sobre diferenças culturais, raciais e familiares; os professores devem encontrar maneiras de ensinar sobre as diferenças religiosas e respeitar as maneiras em que os alunos diferem, sem fragmentar sua turma ou destruir o sentido de comunidade. Assim como acontece com outras áreas de diferença, é importante que os professores evitem a linguagem do “nós” e “eles”, por exemplo. Enquanto nós estamos tendo o nosso dia de santo, Julia e sua família estão tendo o deles. A mensagem não deve ser a de que a maioria de nós é igual, enquanto alguns de nós somos diferentes, mas que todos nós temos origens e características singulares.

Em se tratando da aprendizagem sobre as diferenças entre aptidões e habilidades, embora algumas diferenças nas aptidões e nas habilidades possam ser mais prontamente aparentes em uma sala de aula inclusiva – por exemplo, Jamile tem uma deficiência auditiva e usa um aparelho no ouvido, Sueli termina sua lição de matemática antes de todo mundo, Carlos não consegue andar e usa cadeira de rodas – a realidade é que todos os alunos têm potencialidades e debilidades, áreas de competências e outras em que precisam de ajuda. Para contradizer e desafiar algumas hierarquias típicas que se estabelecem nas salas de aula, partindo do desempenho dos alunos numa determinada área [o melhor do grupo de leitura, o corredor mais rápido], os professores podem fazer com que todos os alunos sejam envolvidos em uma grande variedade de atividades e projetos durante o ano inteiro, permitindo assim que muitos tipos de talentos e especialidades sejam admirados e compartilhados.



Os professores também podem promover debates sobre o tema “ajudar” e podem fazer com que os alunos gerem e pratiquem maneiras adequadas de oferecer e receber ajuda, tais como “Posso ajudá-lo?” em vez de “Deixe que eu faço isso, você é muito pequeno/bobo/lento”, e maneiras de aceitar e recusar ajuda amavelmente, como “Não, obrigado, estou indo bem” em vez de “Você acha que eu sou bobo ou coisa do gênero”? Estes são repertórios que todas as pessoas necessitam, não somente aquelas cujas habilidades são limitadas. Os professores podem ajudar os alunos a refletirem sobre perguntas como:

- a) Quais são as três atividades em que eu sou bom?
- b) Quais são as três atividades nas quais tenho dificuldades?
- c) De que maneira posso proporcionar ajuda às pessoas?
- d) Em que atividade preciso de ajuda, e que tipo de ajuda eu gostaria de receber?

Essas questões vão gerar respostas de tal forma que os alunos e o professor possam ver que todos têm aptidões e habilidades e que todos precisam de ajuda em algumas áreas. As salas de aula podem tornar-se comunidades de apoio mútuo se os professores promoverem o respeito pelas diferenças e proporcionarem oportunidades diversificadas para os alunos enxergarem uns aos outros de muitas maneiras.

No aprender e desafiar os estereótipos e a discriminação, não podemos perder de vista que para criarmos e mantermos escolas e comunidades realmente inclusivas, alunos e professores devem enxergar-se como agentes ativos da mudança, dispostos e capazes de enfrentar e desafiar os estereótipos e o comportamento opressivo e discriminatório. Dependendo da idade dos alunos, diferentes níveis de ação e reação social são adequados, mas até mesmo as crianças pequenas podem reconhecer e reagir aos estereótipos e aos preconceitos.

Uma professora das primeiras séries do ensino fundamental poderia trabalhar com seus alunos explicando a diferença entre “não gostar” e “preconceito”. Ela permitiria que os alunos não gostassem de alguma coisa ou alguma pessoa, ou seja, tivessem uma reação negativa depois de terem tido muita experiência com ela, mas não permitiria que prejudicassem as pessoas ou coisas sem suficiente experiência [“Experimentei brócolis e detestei” ou “Claudio bate nas crianças e eu não quero brincar com ele”].

Outra ação possível de se trabalhar na educação infantil é ensinando aos alunos a partir de “frases inclusivas” e “frases excludentes”. As frases excludentes afastam as pessoas: “Você não pode brincar conosco” e “Não há lugar para você aqui”. As frases inclusivas unem as pessoas: “Você quer entrar no nosso grupo?” e “Vamos abrir um espaço para a Carla?”.

Os alunos podem aprender a enfrentar o racismo, o sexismo e a discriminação em seus próprios ambientes. Um professor pode designar a seus alunos a tarefa de realizar uma verificação da acessibilidade da escola na qual estudam. Os alunos sairão com normas de procedimentos para verificar se aqueles que utilizam cadeiras de rodas, os que leem em braille e que não conseguem ouvir, poderiam ter pleno acesso à escola e a seus programas. Essas

atividades são importantes porque as crianças e os jovens sentem que podem contribuir para uma mudança.

As salas de aula inclusivas trabalham para capacitar todos os alunos a melhorarem em suas próprias situações e a de seus colegas. Essas atividades de ensino propostas trazem a seguinte mensagem: Somos uma comunidade, estamos todos juntos nisso, vamos assumir a responsabilidade um pelo outro, não vamos abandonar as pessoas por causa de suas diferenças ou dificuldades.

Enfim, pensar inclusivamente um ensino inclusivo que honre e respeite todos os alunos e suas diferenças é um desafio contínuo e que demanda tempo. Como professores, precisamos continuar a lutar com o nosso próprio idioma, linguagem, ensino e currículo, na tentativa de implementar a inclusão, a justiça e o respeito. A coisa mais importante que os professores podem fazer é explorar seus próprios conhecimentos, valores e crenças sobre a diversidade. Por exemplo, quando e como você tomou conhecimento das diferenças raciais e o que lhe foi comunicado? Quando criança, com que grupo de pessoas você teve contato contínuo e com quem você nunca interagiu? Você se sente à vontade com afrodescendentes? Com homossexuais? Com mães solteiras? Somente explorando nossas próprias histórias e experiências, podemos tentar desvendar os efeitos da nossa criação, fortalecendo assim nossos compromissos adultos para criar escolas inclusivas que exemplifiquem justiça social e igualdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. n. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 1992.

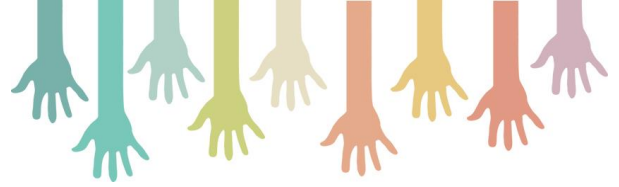
AMBROSETTI, N.B. O “Eu” e o “Nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: Pedagogias das diferenças na sala de aula. Marli André (org.). São Paulo. Editora Papirus, 1999.

ANJOS, H. P.; ANDRADE, E. P.; PEREIRA, M. R. A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o processo de constituição de um discurso. Revista Brasileira de Educação, v.14 n.40, p.116-129, 2009.

ARROYO, M. G. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S D. ; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo : educandos e educadores : seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARRETO. M.A.S.C. Dilemas da inclusão na educação básica frente as diretrizes para a formação em pedagogia. In: Educação Especial: Diálogo e pluralidade. Cláudio Roberto Batista, Katia Regina Moreno Caiado, Denise Meyrelles de Jesus. Porto Alegre. Editora Mediação, 2008.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.



Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, Seção 1E, p. 39-40, 14 de setembro de 2001.

BRIANT, Maria Emília Pires and OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo 428 estratégias e ações. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2012, vol.18, n.1, pp. 141-154. ISSN 1413-6538.

FERREIRA, J.R. Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. In: Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

GOMES, N. L. Diversidade e Currículo. In: BEAUCHAMP, J. ; PAGEL, S D. ; NASCIMENTO, A. R. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica: 2007.

GRANT, C. A. & SLEETER, C. A. Turning on learning: five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1999.

HENRIQUES, R. M. O Currículo Adptado na Inclusão de Deficiente Intelectual. Disponível: < www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/489-4.pdf > Acesso em: 30 de Jul. 2012.

JUNG, J.M. Inclusão: eis a questão! Uma abordagem sobre currículo e diversidade. Disponível em< www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1195/1010 > Acesso em: 30 de Jul. 2012

KENDALL, F. Diversity in the classroom: a multicultural approach to the education of Young children. Nova York: Teachers College Press, 2003.

LOBO, L. F. Deficiência: prevenção, diagnóstico e estigma. In: Maria Beatriz S Leitão; Regina Benevides de Barros; Heliana Conde. (Org.). Grupos e Instituições em análise. Rio de Janeiro, 1992, v. 1, p. 113-126.

MAZZOTA, M. J.S. Trabalho Docente e Formação de Professores de Educação Especial. São Paulo: EPU, 1993. MENDES, E. G. Construindo um "lócus" de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, E.G; ALMEIDA, M. A; WILLIAMS, L. C. de. Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EdUFSCAR, pp.221-230, 2004.

OLIVEIRA, S. S. S. A importância do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem. Disponível em: < <http://www.abpp.com.br/artigos/62.htm> > Acesso em: Dez. 2010. OMOTE, S. Deficiência e Não-Deficiência: Recortes do Mesmo Tecido. Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

PACIEVITCH, T. Inclusão Social. Disponível em < <http://www.infoescola.com/sociologia/inclusao-social/> > Acesso em: 31 de jul. 2012. PISTÓIA, L.C. Diversidade e Currículo Disponível em: <http://www.pead.faced.ufrgs.br>

/sites/publico/eixo6/necessidades_especiais/diversidadeecurriculo.pdf. Acesso em 25/07/2012.

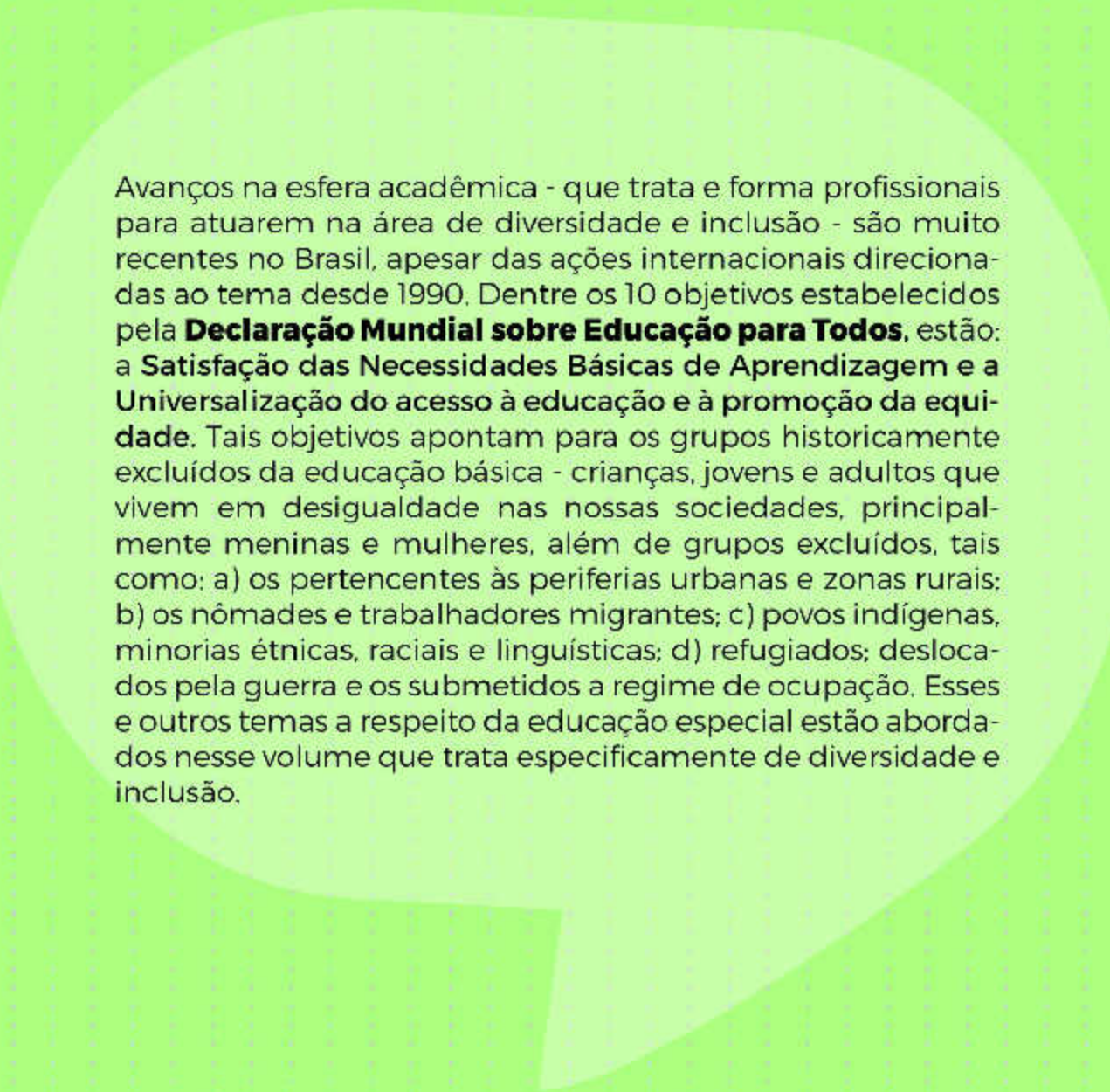
QUEIROZ, Paulo Pires. Conhecimento Sociológico escolar e educação intercultural: dilemas e problematizações. Revista Aleph, Nº20, 2014.

RANSEY, P.G. Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children. Nova York: Teacher College Press, 2007.

RANSEY, P.G.; VOLD, E.B. & WILLIAMS, L.R. Multicultural education: a sourcebook. Nova York: Garland Publishing, 2009.

RENDO, A. D.; Vega, V. Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. Aique Grupo Editor, 1ª ed., Buenos Aires, 2009

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de and MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. Rev. bras. educ. espec. [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 415-428. ISSN 1413-6538.



Avanços na esfera acadêmica - que trata e forma profissionais para atuarem na área de diversidade e inclusão - são muito recentes no Brasil, apesar das ações internacionais direcionadas ao tema desde 1990. Dentre os 10 objetivos estabelecidos pela **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, estão: a **Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem e a Universalização do acesso à educação e à promoção da equidade**. Tais objetivos apontam para os grupos historicamente excluídos da educação básica - crianças, jovens e adultos que vivem em desigualdade nas nossas sociedades, principalmente meninas e mulheres, além de grupos excluídos, tais como: a) os pertencentes às periferias urbanas e zonas rurais; b) os nômades e trabalhadores migrantes; c) povos indígenas, minorias étnicas, raciais e linguísticas; d) refugiados; deslocados pela guerra e os submetidos a regime de ocupação. Esses e outros temas a respeito da educação especial estão abordados nesse volume que trata especificamente de diversidade e inclusão.