

ORGANIZADORES:

Andressa Mafezoni Caetano

Vitor Gomes

DIÁ LO GOS

COM OS PROFESSORES

Práticas e reflexões sobre a inclusão escolar

 EDUFES

Editora filiada à Associação Brasileira das Editoras Universitárias (Abeu)
Av. Fernando Ferrari, 514 – *Campus de Goiabeiras*
CEP 29075-910 – Vitória – Espírito Santo – Brasil
Tel.: +55 (27) 4009-7852 – E-mail: edufes@ufes.br
<http://www.edufes.ufes.br>

Reitor | Reinaldo Centoducatte

Vice-Reitora | Ethel Leonor Noia Maciel

Superintendente de Cultura e Comunicação | José Edgard Rebouças

Secretário de Cultura | Rogério Borges de Oliveira

Coordenador da Edufes | Washington Romão dos Santos

Conselho Editorial | Cleonara Maria Schwartz, Eneida Maria Souza Mendonça,
Giancarlo Guizzardi, Gilvan Ventura da Silva, Giovanni de Oliveira Garcia,
Glícia Vieira dos Santos, Grace Kelly Filgueiras Freitas, José Arminio Ferreira,
Julio César Bentivoglio, Luis Fernando Tavares de Menezes, Sandra Soares Della Fonte

Secretário do Conselho Editorial | Douglas Salomão

Preparação e Revisão de Texto | Roberta Soares

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa | Anaise perrone

Revisão Final | Os autores

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

D536 Diálogos com os professores : práticas e reflexões sobre a inclusão escolar
 / orgs. Andressa Mafezoni Caetano, Vitor Gomes. - Vitória : EDUFES,
 2016.
 234 p.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-7772-326-3
Também publicado em formato digital.

1. Inclusão escolar. 2. Autismo em crianças. 3. Deficientes visuais. I.
Caetano, Andressa Mafezoni, 1974-. II. Gomes, Vitor, 1976-.

CDU: 376

ORGANIZADORES:

Andressa Mafezoni Caetano

Vitor Gomes

DIÁLOGOS

COM OS PROFESSORES:

práticas e reflexões sobre a inclusão escolar



EDUFES

VITÓRIA, 2016

Sumário

7 Apresentação

11 Prefácio

17 Deficiência visual

- 19 Quem sou eu? A formação da identidade da pessoa com baixa visão e a intervenção do professor nesse processo
- 41 Deficiência visual no contexto da escola: intervenção e estimulação visual precoces como processos de ensino-aprendizagem
- 57 As possibilidades do trabalho pedagógico com alunos com deficiência visual a partir de materiais produzidos por professores

79 Altas habilidades

- 81 Alunos com altas habilidades/superdotação: da identificação à atenção educacional e familiar
- 99 Altas habilidades/superdotação: diálogos a partir da abordagem histórico-cultural
- 111 Uma proposta de identificação e atendimento aos alunos dotados e talentosos

129 Autismo

- 131 Práticas potencializadoras de autonomia: a história e ações inclusivas com um autista
- 143 Práticas inclusivas na educação e na família: possibilidades de aprendizado/desenvolvimento de uma criança com transtorno do espectro autista
- 165 O cinema como recurso didático e inclusivo: propostas de uso em sala de aula a partir de filmes sobre autismo

175 Reflexões e práticas de inclusão

- 177 Concertos e desconcertos do som e da linguagem num caso de Williams-Beuren
- 191 A formação inicial do professor como estagiário do curso de pedagogia e a sua atuação com o aluno com deficiência
- 197 A constituição de linhas de pensamentos inclusivos: implicações na composição do currículo e das práticas pedagógicas na escola
- 217 Escola e inclusão digital: reflexões e proposições

229 Organizadores

230 Sobre os autores



Apresentação

A ideia de organizar este livro nasceu de críticas tecidas pelos alunos dos cursos de licenciaturas nas pesquisas que temos lido e realizado acerca da suposta distância entre a teoria e a prática diante do processo de inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais ou deficiência. O fato de sermos professores da disciplina Educação e Inclusão, integrante de currículos dos cursos de licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), motivou-nos a refletir sobre a formação desses futuros professores. Eles evidenciam suas dúvidas sobre aspectos iniciais, históricos, filosóficos, conceituais, políticos e da prática cotidiana com relação à deficiência, à diversidade e à diferença.

Diante dessas e de outras situações, são recorrentes questões como: “Professor (a), isso na teoria é interessante, mas na prática não funciona”. E quanto às práticas em sala de aula diante dessas pessoas? Como melhor atender? O que fazer diante do aluno que necessita de adaptações muito específicas? O que eu faço com esses alunos e mais trinta e cinco?

Perante essas recorrentes solicitações, surgiu a motivação para organizar este livro, que tem como principal objetivo apresentar reflexões e práticas bem-sucedidas de professores, estudantes, pais e irmãos de pessoas com necessidades educacionais especiais ou deficiência.

O convite dos autores teve justamente esse critério. Para além dos aspectos exclusivamente teóricos, convidamos profissionais da educação, estudantes, pais e irmãos, com exemplos de discussões e práticas pedagógicas inclusivas e potencializadoras do processo de escolarização da pessoa com necessidades educacionais especiais ou deficiência. São histórias que, transcendendo a descrença e o apriorismo que tornam inertes as práticas pedagógicas, desvelam possibilidades do fazer, mesmo encontrando alguns entraves em nível de políticas educacionais, formação de professores, questões institucionais, entre outras.

Não se trata de um manual de práticas, ou apenas relatos de experiências, mas de um livro que busca caminhos que, e em alguns casos, podem ser comuns em diversos contextos e, quem sabe, adaptados e repensados para o trabalho pedagógico com pessoas com o mesmo tipo de necessidade educacional especial ou, ainda, em outras realidades.

É preciso analisar que uma necessidade educacional especial é meramente um fragmento e não a pessoa como um todo. Dessa forma, cada prática, experiência, vivência é individual e contextual, mas também rica e fundamental como conhecimento a ser compartilhado diante da experiência de vivência e resiliência perante os revezes e de incentivo e potencialização de práticas pedagógicas para aqueles que são céticos e se sentem impotentes na experiência educacional em frente à pessoa com necessidades educacionais especiais ou deficiência.

Os artigos abordam reflexões e práticas relacionadas com o autismo, a deficiência mental/intelectual, a deficiência visual, a baixa visão, as altas habilidades/superdotação a partir de práticas vividas, do presenciado, do sentido, da empatia diante do outro e diante de si mesmo.

Nessa perspectiva, os textos sobre deficiência visual e baixa visão nos convidam a pensar quem são esses sujeitos e quais as

possibilidades do fazer pedagógico e, assim como os textos que trabalham a partir de práticas com sujeitos e suas especificidades intelectuais, nos levam a refletir sobre o trabalho com a música e a atuação do estagiário refletindo sobre a prática pedagógica inicial.

Os textos sobre autismo evidenciam a experiência de pais que realizam um trabalho, juntamente com a escola, de estimulação numa perspectiva inclusiva. O jogo de xadrez é abordado, assim como conteúdos fílmicos sobre o autismo e o contexto no qual ele está inserido.

Sobre altas habilidades/superdotação, o livro apresenta artigos que versam sobre aspectos históricos, contextuais e as práticas de professores em escolas municipais, bem como sobre o atendimento educacional às crianças com essa necessidade especial.

O último texto se refere à inclusão a partir do ponto de vista da tecnologia assistiva personificada aqui nas reflexões acerca da inclusão digital.

Assim, organizamos este livro destinado a professores, alunos em formação, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), estudantes, pais, irmãos e a todos aqueles que lidam com a diversidade evidenciada a partir das necessidades educacionais especiais/deficiência. Esperamos que os leitores apreciem e compreendam nossa proposta e ela corresponda ao intuito inicial e à motivação com que foi idealizada.

Este é um livro sobre o fazer-fazendo, sobre o fazer de quem faz!

*Andressa Mafezoni Caetano
Vitor Gomes*



Prefácio

A aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 19994, p. 115).

A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício dos professores [...] Sua gênese repousa em outras práticas que interagem com o sistema escolar e, além disso, é devedora de si mesma, de seu passado. São características que podem ajudar a entender as razões das transformações que são produzidas e aquelas que não chegam a acontecer (SACRISTÁN, 1999, p. 91).

A política de inclusão escolar no Brasil tem revelado diferentes dimensões sobre a educação pública, especialmente no que diz respeito às dificuldades e à complexidade do fazer pedagógico dos professores e suas intervenções no processo de ensino e aprendizagem voltado a alunos com necessidades educacionais especiais.

Os entraves e os problemas enfrentados pelas redes de ensino para implementar as políticas de inclusão em suas escolas, assim como as dificuldades dos docentes para realizar práticas pedagógicas que atendam às especificidades e individualidades de todos os

alunos, têm sido o foco das discussões e investigações. No entanto, temos poucas análises e estudos com base em dados de pesquisas aplicadas e trabalhos de campo sobre os processos de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, termo aqui empregado para designar o público-alvo da Educação Especial, que envolve sujeitos com deficiências intelectual/mental e sensorial (cegos, surdos, alunos com baixa visão e deficiência auditiva), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2009). A esse público acrescentamos os sujeitos com múltiplas deficiências que ficam invisibilizados nas atuais diretrizes da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (ROCHA, 2013).

Tomando como referência o exposto, é importante dizer que entendemos que analisar as políticas é de grande relevância, mas precisamos avançar na produção do conhecimento no campo da Educação Especial, agora focando também os processos de escolarização dos alunos beneficiados pelas diretrizes legais e as práticas pedagógicas a eles dirigidas. Para tal, propomos duas dimensões para auxiliar no entendimento e na análise das práticas educativas na perspectiva da inclusão escolar. A primeira se refere ao entendimento das políticas educativas, e a segunda recai sobre as dimensões que envolvem o fazer pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem. Ou seja, propomos a ampliação do debate e dos estudos sobre a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem, assim como os caminhos metodológicos necessários para garantir aos sujeitos com necessidades educacionais especiais desenvolvimento educacional, sem desconsiderar a realidade social, política e econômica. Isso se torna ainda mais relevante se analisarmos os dados recentes sobre a aprendizagem de todos os alunos que frequentam a escola pública brasileira.

Em outros termos, é importante que as análises articulem questões referentes à organização escolar e à relação ensino e

aprendizagem com aspectos mais abrangentes sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade educacional e social do Brasil.

Avançando nessa direção, defendemos que as demandas metodológicas e epistemológicas na análise dos processos de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais sejam realizadas de forma contextualizada com a realidade social do país, pois “[...] as próprias políticas educacionais têm diferentes contextos de produção e implementação” (MENDES, 2010, p. 172). A esse respeito, Mendes toma os estudos de Stephen Ball como referência ao apontar “três contextos políticos primários, cada um deles com diversas arenas de ação, públicas e privadas”.

Para a autora, a primeira se refere ao contexto de influência, espaço em que as definições políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Nesse espaço ocorrem as disputas entre quem influencia a definição das finalidades sociais da educação. A segunda, de acordo com a mesma autora, é o contexto da produção dos textos das definições políticas. Por último, a terceira refere-se ao contexto da prática, é onde as definições políticas são recriadas e reinterpretadas, como no caso das propostas curriculares.

A partir desses referenciais, a produção do conhecimento deverá focar a relação estabelecida entre o contexto mais amplo (global) e as ações locais, assim como a relação entre ambas para que tenhamos elementos para analisar os currículos e as práticas educativas produzidas no cotidiano escolar, melhorando, assim, a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos “incluídos”.

Outro aspecto que não pode ser omitido ao discutirmos e analisarmos os processos de escolarização de pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento se refere às bases teóricas utilizadas nos cursos de formação de professores, pois somente com formação sólida sobre o desenvolvimento humano e a análise crítica sobre as dimensões que envolvem

a estrutura educacional brasileira, será possível promover uma práxis pedagógica com qualidade para todos os alunos.

É nessa direção que a obra “Diálogos com professores: práticas e reflexões sobre a inclusão escolar” traz importantes contribuições para professores em formação inicial e continuada, assim como para pesquisadores que desejam debruçar-se sobre os diferentes processos que envolvem a escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais e os pressupostos conceituais, políticos, filosóficos e, sobretudo, as práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, o livro que ora prefaciamos, discute a relação entre os referenciais teóricos, as práticas pedagógicas, as experiências de diferentes atores e os caminhos que contribuem para a efetivação das políticas de inclusão escolar. Igualmente, possibilita ao leitor refletir sobre as diversas possibilidades e contextos em que são realizadas práticas que favorecem o desenvolvimento desses sujeitos.

Em síntese, o conjunto de textos que compõem este livro, que, entre outros temas, envolve a formação da identidade de pessoas com baixa visão, a deficiência visual e a estimulação precoce, a síndrome de Williams-Beuren, as pessoas com altas habilidades/superdotação, a inclusão de sujeitos autistas, assim como o papel da família em sua educação, certamente contribuirá para a necessária reflexão sobre as tensões, contradições e, sobretudo, as possibilidades de inclusão social e educacional existentes. Todavia, como já sinalizamos em outro momento, é preciso ampliar os investimentos em pesquisas dessa natureza em diferentes contextos sociais para que se tenha uma avaliação das reais demandas e desafios a serem enfrentados pelas políticas públicas em educação (PLETSCH, 2013)¹. Com certeza este livro nos traz inúmeras pistas acerca dessas questões.

¹ PLETSCH, M. D. Diferentes abordagens sobre as práticas de inclusão de pessoas com deficiências: pesquisas, tensões, contradições e possibilidades. 2013. (no prelo).

Ainda nessa direção, desejamos que as discussões e experiências aqui retratadas possam provocar o leitor a refletir sobre o seu fazer pedagógico e científico de forma a articular saberes teóricos e práticas, assim como proposto por Andressa Mafezoni Caetano e Vitor Gomes ao organizarem esta obra. Nesse sentido, o livro mostra que “[...] o ato de pesquisar e ensinar estão juntos nos processos de constituição do objeto fundamental da educação: o desenvolvimento do pensamento teórico dos que participam da atividade pedagógica” (MOURA, 2012, p. 3). Desse modo, possibilita aos leitores reflexões sobre o ato de ensinar e aprender, incentivando-os a buscar novos conhecimentos para intervir pedagogicamente de forma criativa no processo educacional de todos os alunos.

Márcia Denise Pletsch
UFRRJ

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.

_____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

MENDES, G. M. L. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Seropédica/RJ: Edur. 2010. p. 169-187.

MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. In: BERNARDES, M. E. M. Mediações simbólicas na atividade pedagógica: contribuições da teoria histórico-cultural para o ensino e a aprendizagem. Curitiba: CRV, 2012.

ROCHA, M. G. de S. da. A aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências: tecnologias assistivas e comunicação alternativa e ampliada como possibilidades para processos e práticas no AEE. 97 f. Projeto de qualificação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2013.

SACRISTÁN, G. Poderes instáveis em Educação. Porto Alegre: Porto Alegre, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 5. ed. São Paulo: Icone, 1994.

Deficiência Visual



Quem sou eu? A formação da identidade da pessoa com baixa visão e a intervenção do professor nesse processo

Douglas Christian Ferrari de Melo

Para começo de conversa...

Como pessoa com baixa visão desde o nascimento e como professor de alunos com a mesma característica desde 2005, vivencio, nessas duas instâncias, a notável dificuldade desse público de se posicionar na sociedade; já que estão no meio-termo, no entrelugar. A esse “entreve” soma-se, ainda, o pouco volume de estudos e de publicações didático-pedagógicas acerca de técnicas e procedimentos para atender a esse público, ainda que a bibliografia educacional voltada à baixa visão tenha aumentado nos últimos anos.

É nessa realidade e no limiar entre minha vivência pessoal e meu cotidiano profissional, que se investe de um engajamento real com o assunto, que trago à discussão, especialmente no tocante aos pontos que apresentam as implicações primárias “[...] do pesquisador praticante com seu objeto de pesquisa/intervenção e da encomenda social nas demandas sociais” (LORAU, apud RODRIGUES, 2006). Assim serei, simultaneamente, sujeito e objeto de análise, investigador e investigado.

Motivação, problema e novas buscas

Não há como iniciar este artigo sem abordar minha trajetória pessoal em busca da minha identidade, a qual é semelhante à de um grande número de pessoas no Brasil e no restante do mundo e composta por tensões, conflitos, afirmações, avanços e recuos.

Em novembro de 1980, nasci com uma deficiência visual caracterizada pela *baixa visão* causada pela toxoplasmose intrauterina. Toda a minha vida, especialmente o período de ensino regular, foi marcada pelo desconhecimento de meus familiares e professores tanto em relação à minha condição de *pessoa com deficiência* quanto aos instrumentos que poderiam auxiliar meu processo de aprendizagem.

Nas décadas de 1980 e 1990, pouco se falava sobre deficiência visual e baixa visão. Embora morando próximo à União de Cegos Pedro II (Unicep), eu mesmo, exceto por minha vivência pessoal, desconhecia esses assuntos. Muitos questionamentos surgiam devido à minha condição. Muitas vezes respondi a perguntas como: “você é cego?”; “Por que você usa óculos?”; “Você enxerga como eu?”; “Por que você sente tão perto do professor?”

Eu não tinha essas respostas e vivia cheio de dúvidas: por que eu sou assim? Por que comigo? Se eu não sou cego, mas também não enxergo completamente, então quem eu sou? Por que outras pessoas são capazes de perceber coisas que eu não percebo? Meus pais eram questionados e também desconheciam as respostas. Eu me sentia sozinho, mesmo quando rodeado de pessoas. Para mim, minha forma de enxergar era normal e pensava que todos enxergavam do mesmo modo.

Em 1998, ingressei na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e, em 2003, graduei-me em História. Foi somente a partir desse período, devido a dificuldades para ler, fortes dores de cabeça e elevação do grau dos óculos que usava por volta dos

vinte anos, que comecei a ter contato com outras pessoas com deficiência visual (com graus variados de visão) e com pessoas cegas. Nesse mesmo período em que ingressei na Ufes, iniciei o curso de *Virtual Vision* (*software* leitor de telas para pessoas com deficiência visual), o que me mostrou outras possibilidades.

Foi então que passei a considerar-me e aceitar-me como pessoa com deficiência. Conheci os limites e as possibilidades da minha visão. Passei a, de fato, entender-me como pessoa com baixa visão. Esse processo de autoconhecimento ocorreu como uma catarse e despertou em mim alegria, conforto e segurança. Deixei de abaixar a cabeça diante da vida, e até minha postura corporal mudou. Agora eu tinha as respostas para as perguntas que antes me faziam.

Logo em seguida, interessei-me pelas questões relativas às políticas sociais e educacionais inclusivas voltadas a esse público. Passei a atuar como professor especialista em deficiência visual, gestor do setor de Educação Especial, coordenador de projetos, representante comercial e consultor. Também ministrei cursos, palestras e seminários.

Entendendo a baixa visão: caminho para não confundir

Para ajudar no processo de compreensão das dificuldades da autoidentificação como pessoa com baixa visão, é preciso explicá-la. Segundo evidenciam as pesquisas, a visão é o sentido mais importante para a vida de uma criança, já que é responsável por 80% das informações recebidas, conforme Piñero, Quero e Díaz (2003). A visão faz um registro contínuo, imediato e simultâneo do mundo. Isso explica o grande medo de perdê-la que muitas pessoas sentem.

Na infância, nesse caminho de descobertas que a visão abre, pessoas com algum tipo de deficiência sentem mais dificuldade. No grupo dos deficientes visuais, estão inseridas desde quem não enxerga nada até quem só enxerga a menos de vinte metros alguma coisa que uma pessoa com visão normal vê a duzentos metros. Em termos de legislação, ela se caracteriza pela:

Art. 5^a [...] c) cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a *baixa visão*, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (BRASIL, 2004, grifo meu).

Carvalho et al. (2005) definem a baixa visão como uma perda grave de visão, que não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com o uso de óculos convencionais. Além disso, está relacionada com o grau de dificuldade visual que cause incapacidade funcional e diminua o desempenho visual. Entretanto, a condição de enxergar (capacidade funcional), nesse caso, não está associada somente aos fatores visuais ou físicos, mas também às reações da pessoa à perda visual, às condições socio-históricas e aos fatores ambientais e emocionais que interferem no seu desempenho. Portanto, “[...] o desempenho visual é mais um processo funcional do que simples expressão numérica da acuidade visual [...]” (VENTORINI, 2009, p. 17).

Essa grande variação, instabilidade e complexidade da forma de enxergar gera, muitas vezes, “[...] uma dificuldade para as pessoas que se relacionam com o portador de visão subnormal² (familiares, educadores, outros) em discriminar em sua atuação

² Outro nome dado para baixa visão. Seu uso é mais antigo, mas ainda encontramos nas literaturas relacionadas com a área clínica (Psicologia, Medicina, Reabilitação).

a origem de uma dificuldade ou facilidade e decidir sobre a conduta de intervenção mais adequada em cada momento [...]” (SALOMON, 2007, p. 74).

Por causa disso, associadas ao desconhecimento, certas indagações são muito comuns. “Como ele enxerga no quadro e não consegue subir uma escada?”; “Por que ele fica virado de lado para conversar comigo?”; “Se ele enxerga tão bem de dia, por que tem dificuldade à noite?”; “Ele não usa bengala?”; “Ele é cego?”; “Você é deficiente visual mesmo?”.

As causas da baixa visão podem ser congênitas ou adquiridas e podem atingir o campo visual central, periférico ou causar alterações difusas. Alguns exemplos são: retinocoroidite por toxoplasmose e atrofia congênita de Leber. Como causas adquiridas, podemos citar o descolamento de retina, o diabetes, o glaucoma, a catarata, a degeneração macular associada à idade e os traumas oculares. Outras doenças são de origem genética, como a retinose pigmentar, o glaucoma congênito e a catarata congênita. Nos indivíduos com baixa visão, funções como acuidade visual, sensibilidade a contrastes e visão de cores podem ficar comprometidas.

Para auxiliar a aquisição de conhecimento de pessoas com baixa visão, existem os recursos óticos e os não óticos. As lentes de grande aumento para a correção da visão (perto ou longe) são exemplos de recursos óticos: óculos bifocais ou monofocais, sistemas telemicroscópicos, circuito fechado (SFTV), lupas manuais e de apoio. Entre os recursos não óticos estão o telescópio – que permite o aumento e a aproximação do objeto a ser visto – e os óculos convencionais. São também recursos não óticos: aproximação da lousa, ampliação adequada, iluminação, contraste, aluno monitor, posicionamento (duas cadeiras), mesa inclinada, lentes filtrantes, gravador e tecnologias como leitores e ampliadores de telas.

Na elaboração de materiais para esse público, a posse dessas informações é necessária para que se tenha domínio das especifici-

dades e necessidades próprias, devido aos vários tipos e categorias de baixa visão, pois, para cada situação, há recomendações específicas. Por isso, é difícil, se não impossível, padronizar materiais específicos para pessoas com baixa visão. Não há um tamanho e tipo de fonte de letra que atenda a todos os indivíduos com baixa visão. Mesmo assim, deve-se procurar alcançar o universo mais amplo possível. Um livro impresso acessível a eles, por exemplo, deve ter tamanho, tipo de fonte, contrastes e ilustração específicos.

Vale salientar ainda que, apesar da quantidade de pessoas com baixa visão³ no Brasil, a primeira legislação que classifica e define a baixa visão só foi assinada em 2004: o Decreto-lei da acessibilidade nº 5.296/04. O Decreto nº 3.298/99, que estabelecia a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, apenas definia a deficiência visual, em seu art. 4º, como: “[...] III – deficiência visual – acuidade visual igual ou menor que 20/200 no melhor olho, após a melhor correção, ou campo visual inferior a 20º (tabela de Snellen), ou ocorrência simultânea de ambas as situações” (BRASIL, 1999).

Para esse reconhecimento, os estudos sobre deficiência e funcionalidade visual, feitos pela professora norte-americana Natalie Barraga, nas décadas de 1960 e 1970, muito contribuíram. No Brasil, suas pesquisas ganharam repercussão e se somaram, nos anos de 1980 e 1990, ao empenho dos médicos Newton Kara José (oftalmologista) e Maria Elisabete Gasparetto, que também é pedagoga. Fundações, como Dorina Nowill e Laramara, tiveram sua parcela de contribuição.

³ O censo de 2010 apresenta as seguintes classificações: 1) não consegue enxergar de modo algum; 2) grande dificuldade; 3) alguma dificuldade. Traduzindo: o primeiro grupo é formado por cegos, o segundo por pessoas com baixa visão e o terceiro por aqueles que apresentam um problema de visão, mas que não estão entre as pessoas que têm uma deficiência visual. Nesse caso, entra apenas o primeiro e o segundo grupo que, juntos, somam 6.585.308 pessoas com deficiência visual. O grupo da baixa visão corresponde a 91,97%. Apesar do uso de metodologia diferente, o censo de 2000 aparece com números parecidos.

Todos esses esforços levaram o Ministério da Educação (MEC) a lançar, em 2001, a Campanha “Olho no Olho”, cujo objetivo foi detectar a baixa visão em alunos de todo o Brasil, além de difundir as características, as especificidades da baixa visão e a metodologia de ensino-aprendizagem para esses alunos. Por isso, 2001 é considerado por muitas pessoas como o ano-marco relativo ao entendimento e à difusão das informações sobre a baixa visão como deficiência visual específica.

Identidade: do que estamos falando?

Tão importante quanto entender a baixa visão é conhecer o conceito de *identidade*. Quando se fala em “identidade” (2003, p. 415), o que realmente se quer dizer? Neste artigo, priorizamos utilizar a definição do intelectual jamaicano Stuart Hall, que diz: “[...] alguém que vive em uma situação diaspórica de um entrelugar, no meio e em um certo vazio”. Como ele mesmo afirma: “[...] longe o suficiente para experimentar o sentimento de exílio e perda, perto o suficiente para entender o enigma de uma chegada sempre adiada” (HALL, 2003, p. 415).

A pessoa com baixa visão vive situação parecida. Ela também está no “entrelugar”, no meio-termo entre a cegueira e a visão normal, em um espaço indeterminado. Conhece a perda, mas não completamente; enxerga, mas não em grau máximo. Por isso, a busca da identidade por pessoas com baixa visão também se “encaixa” no que Sovik (2003, p. 15) diz na apresentação do livro de Hall, *Da diáspora: identidades e mediação culturais*. Identidade “[...] é um lugar em que se assume uma postura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. Portanto, existem identidades, no plural, híbridas e simultâneas, conforme as posições assumidas. Nesse sentido, é

preciso estar *situado* em um contexto de espaço-tempo para compor uma identidade.

Então, preciso estar *situado* em um contexto de espaço-tempo para compor a minha identidade. Ao mesmo tempo, preciso fazer *escolhas* – considerando os pontos positivos e negativos – a fim de *desejar* pertencer àquele grupo ou não. Não existe uma identidade primordial. Portanto, “[...] as escolas identitárias são mais políticas que antropológicas, mas ‘associativas’, menos designadas” (MODOOD et al., 1997, apud HALL, 2003, p. 67).

Ao se definir um grupo e aceitar pertencer a ele, a pessoa se inclui nele e se exclui de outros. Há um mundo exterior ao escolhido. É um limite que se define a partir dos “[...] que são em relação aos que não são” (HALL, 2003, p. 85). Essa exterioridade (limite interior/exterior, presença/ausência) é construída dentro das relações de poder⁴ e, como princípio, “[...] é *radicalmente insuficiente* em termos de seus outros” (HALL, 2003, p. 85, grifo do autor).

É possível perceber na formação da identidade o quanto é importante a consciência do corpo, do ser, do EU em relação à alteridade do outro. Sob esse aspecto, o próprio corpo é visto como uma fonte de sentidos, “[...] de significação da relação do sujeito no mundo: sujeito visto na totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor” (MASINI, 2007, p. 22). E o corpo do outro? É visto como o primeiro objeto cultural, “[...] como o portador de uma experiência humana, o lugar de uma certa elaboração, de uma certa maneira de compreender o mundo” (MASINI, 2007, p. 22). Por um lado, ao descobrir seu próprio corpo, a pessoa com baixa visão “[...] conscientiza-se de sua

⁴ A afirmação/reafirmação da identidade das pessoas com baixa visão que acontece atualmente tem relação com o processo de empoderamento que vem se construindo desde a década de 1980 pelas pessoas com deficiências, seus familiares e as instituições que protegem seus direitos. É um protagonismo sociocultural, político e econômico que enriquece/enobrece a qualidade de vida e a cidadania.

autonomia, liberdade e responsabilidade, aspectos importantes para o seu desenvolvimento educacional e pessoal” (PROFETA, 2007, p. 226). Por outro lado, ao descobrir o corpo do outro é que ele vai se perceber como pessoa com deficiência.

Voltando ao contexto particular, para dialogar com ele, quando escolhi pertencer e me entender como pessoa com baixa visão, essa foi uma escolha política. Eu poderia, mesmo após ter conhecido com propriedade minha situação, continuar não me aceitando. Isso quer dizer que não basta apenas saber da existência da baixa visão para identificar-se como indivíduo com essa característica, é preciso, sobretudo, aceitar esse novo *estatuto*. Estatuto que não é conquistado *a priori*, mas construído ao longo do processo de formação individual. Por isso, este caminho de aceitação (conhecer e aceitar), mais rápido ou mais devagar, dependerá de cada pessoa e de cada contexto. Assim, é importante destacar que nem todos viveram ou viverão exatamente da mesma forma que a apresentada aqui.

Dificuldades de construção da identidade

Por sofrerem uma limitação visual orgânica (*deficiência primária*), mas não só isso, as pessoas com deficiência visual também ficam restritas/prejudicadas quanto às possibilidades de exposição, de viver experiências variadas. Associada à primeira deficiência está a *deficiência secundária*, que podemos chamar de *deficiência social*, pois essa restrição só ocorre porque os espaços públicos/coletivos não oferecem acessibilidade adequada, expondo essas pessoas a restrições de mobilidade.

Para quem vive nessas condições, e por se situarem no entre-lugar, não é fácil se posicionar diante de sua identidade. Como afirma Vantorini (2009, p. 20): “A ausência de identificação de

um grupo específico pode ocasionar dificuldades de construção de personalidade por parte desses sujeitos”.

Ainda não foram realizadas pesquisas conclusivas sobre a existência ou não de dificuldades diferentes na construção de identidades entre pessoas cegas e com baixa visão, mas existe uma dificuldade maior para o segundo grupo, visto que essas pessoas tendem a um autocompadecimento, por serem menos conformadas quanto à aceitação de suas limitações visuais, até por serem mal adaptadas a elas, além de serem menos compreendidas pelos outros. Amiralian (2004 p. 19), citada indiretamente por Vantorini (2009), diz que

[...] a falta de identificação dessas crianças como sujeitos de baixa visão e o deslocamento do seu déficit visual para outras áreas dificultam sua educação e a formação de sua personalidade. Para a autora, as pessoas com baixa visão são tratadas, às vezes, como pessoas cegas e em outros momentos como pessoas normovisuais [que enxergam]. Isso mostra que ainda não há uma compreensão clara e definida de que sejam pessoas com baixa visão, quais suas reais necessidades e como eles se percebem e organizam os objetos no espaço.

Em razão disso, e de uma autoimagem negativa, são constantes os casos de revolta, indignação, ansiedade, depressão, insegurança e desprezo pela própria aparência (GASPARETTO, NOBRE, 2007). Ocorre também uma “[...] dependência do ambiente e das pessoas à sua volta” (VENTORINI, 2009, p. 20), em frente a essas dúvidas/incertezas. Outro ponto relevante é “[...] o fato de suas necessidades nem sempre serem satisfeitas pela sociedade, [que é vista como] [...] um elemento a mais colaborando para dificultar sua identidade pessoal” (VENTORINI, 2009, p. 20).

Pelo fato de que a maioria das pessoas, inclusive muitos professores, não conhece a baixa visão, sua educação está voltada

aos aspectos psíquico-mentais de quem enxerga completamente. Isso pode levar a uma situação peculiar, pois, como mediadores, eles usam sua percepção visual para explicar conceitos para alguém que enxerga pouco ou nada (cegos). Podem acabar, assim, desconsiderando a importância, para a pessoa com baixa visão, do processo do fazer como; o contexto e as ligações, a paciência que a sensibilidade tátil exige etc. Além disso, “[...] as leva a pensar nos deficientes visuais como alguém a quem falta algo importante e não como alguém que se constituiu de forma diferente” (AMIRALIAN, 2009, p. 29). Tal situação pode gerar uma série de conflitos internos ao educando, um processo constante de resolução de problemas.

O que acontece é que a pessoa com baixa visão, além da pessoa com cegueira, “[...] não estará pronta para assumir uma vida social adequada até que tenha superado alguns traumas psicológicos em consequência de sua cegueira” (LOBO; RODRIGUES; BUENO, 2003, p. 120). E esses autores alertam mais adiante:

O perigo reside no fato de que, em muitos casos, costumam evitar situações sociais, prolongando o isolamento, o que logo afetará a pessoa, produzindo-se um círculo vicioso no qual se dá o isolamento como consequência da insegurança, e o que ocorre é que quanto maior o isolamento, maior a insegurança, e vice-versa (p. 120).

Novamente citado por Ventorini (2009), Amiralian (2004, p. 20) define com precisão que o ponto-chave a ser considerado por todos é que, na realidade, “[...] elas não são nem cegas nem pessoas normovisuais, são crianças que precisam construir uma identidade como pessoas com baixa visão”. Precisam dominar o seu ambiente e se reconhecer, reconhecer o outro e o seu mundo físico e social.

Uma pista de um caminho que as auxilie é uma boa avaliação oftalmológica (realizada por oftalmologista) e funcional

(realizada por professor especializado) da visão, a qual definirá com mais clareza a situação/posição desse sujeito com referência a si e aos outros. Mas, além disso, é preciso ver as pessoas com baixa visão em sua totalidade e sua relação com as coisas ao redor. Precisa-se compreender a maneira como elas se relacionam com o mundo. É necessário considerar sua estrutura de percepção e cognição. Em suma, saber de sua *experiência perceptiva*. Nela “[...] estão envolvidos muito mais do que fatores perceptivo-cognitivos, enquanto fisiológicos, pois dizem respeito a como a pessoa percebe e constrói seu próprio mundo” (MASINI, 2007, p. 25). Por causa disso, “[...] as relações sociais são de fundamental importância para a criança cega (ou com baixa visão) superar o impedimento orgânico e seguir o curso do seu desenvolvimento cultural” (VENTORINI, 2009, p. 27). Parafraseando Rubem Alves, a *identidade* tem que ser aprendida e precisa ser educada. É nesse momento que entra a escola e, mais diretamente, o(s) professor(es) de sala de aula e o professor especializado.

A escola e o professor: como eles podem ajudar?

Salomon (2007, p. 63) diz: “A educação deve ampliar seu olhar sobre sua prática, contemplando o desenvolvimento de novas habilidades”. Ainda de acordo com a autora, citando Machado (1995), “[...] a ideia de que a meta principal da escola não é o ensino de conteúdos disciplinares, mas sim o desenvolvimento de competências pessoais, está no centro das atenções da educação do século XXI” (SALOMON, 2007, p. 63).

Nesse processo, qualquer atividade educacional que contemple os alunos com baixa visão tem que levar em conta o desenvolvimento de diversas competências pessoais. Entendo que

o processo se direciona de forma aberta e flexível, e não restrito apenas à aprendizagem de recursos óticos e não óticos que potencializam a funcionalidade da visão. Vale ressaltar que o enfrentamento das barreiras escolares depende muito da criatividade e da vontade de seus profissionais. Além disso, todo o trabalho pedagógico deve primar pela parceria entre o professor especializado, o professor de sala de aula, a equipe pedagógica, a administração, além dos demais funcionários somados aos outros membros da comunidade escolar (pais, colegas de sala, porteiros, funcionários da limpeza e da merenda) em prol de um constante intercâmbio de ideias, ações, percepções, intuições e desejos.

Programas, direcionamentos, orientações e atitudes são essenciais e, muitas vezes, passam despercebidos. Eles serão apresentados a seguir esquemática e articuladamente, mas, principalmente, a partir da ótica de quem viveu e vive as situações-problema. Sobre cada tópico, apontarei três sugestões (atitudes, acessibilidade do espaço físico/ambiente escolar e adequação de materiais, levando em consideração que as possibilidades a serem aplicadas nas escolas não se esgotam).

Atitudes

Dentro do contexto escolar, um dos principais fatores que dificultam a conquista da identidade da pessoa com baixa visão/cego pela autoaceitação é justamente a não aceitação e o não reconhecimento do professor em relação à limitação do aluno com baixa visão. Entre as consequências, está a inflexibilidade do professor e a desmotivação do aluno. Assim, a relação professor-aluno já começa desgastada.

Porém, atitudes simples podem ser tomadas para evitar esse constrangimento: a) direcionar-se ao aluno sempre com palavras

de incentivo – lembrando que expressões a distância não são vistas por ele –, valorizando os acertos por meio da estimulação verbal; b) buscar informações sobre a deficiência visual em geral e, em particular, sobre a deficiência específica daquele aluno, visto que cada patologia levará a um tipo de trabalho pedagógico; c) utilizar os auxílios óticos e não óticos, além de estimular o aluno a usá-los. É válido também conversar com a família, a comunidade, a escola e, principalmente, com os colegas de sala.

Acessibilidade do espaço físico (ambiente escolar)

Todos nós nos sentimos bem em ambientes que nos acolhem, onde nos sentimos confortáveis. Temos vontade de voltar a lugares em que somos bem recebidos e permanecer neles. A escola deve receber esses alunos com atenção e respeito, considerando, no caso das pessoas com baixa visão: a) o ambiente externo à sala de aula: pintura com contraste em escadas e corrimão, sinalização comunicativa dos ambientes por meio do código braille em caracteres ampliados e acessibilidade arquitetônica com pisos podotáteis e ladrilhos hidráulicos direcionais; b) o ambiente interno: adaptações, como o controle da luz – aumento com luminárias ou diminuição com *blackouts* – para leitura. O uso do contraste adequado melhora a função visual para a leitura na lousa, que deve oferecer bom contraste com o giz ou pincel. O ideal para o quadro-negro é utilizar o giz branco e, para quadro branco, o pincel preto. O posicionamento ideal do aluno para a leitura da lousa é preferencialmente a primeira fileira, com exceção dos casos em que a distância focal indicada com uso do recurso ótico seja outra, em que esse posicionamento pode variar; c) os ambientes interno e externo: em ambos, é necessária a disciplina

de todos que utilizam o mesmo espaço, incluindo os funcionários da limpeza, da merenda e da portaria, para que ele permaneça organizado (armários, portas, refeitório, mesas de estudo posicionamento das carteiras). É fundamental retirar obstáculos, ou orientar previamente o aluno com baixa visão.

Adequação de materiais

Por meio do bom atendimento, o aluno com baixa visão vai aos poucos se apropriando de suas características, possibilidades e desafios. Para ajudá-lo, são necessárias adequações de materiais e/ou utilização de recursos específicos e técnicas de aprendizagem. Sobre isso, assinalo as seguintes sugestões: a) os cadernos devem ter pauta dupla, bem escuras e ampliadas, se necessário. É ideal utilizar caneta de ponta porosa, com tinta preta em papel branco e lápis preto nº 6b. Vale destacar o tipo de fonte. Recomenda-se: a) o tamanho 24 (mesmo sabendo que ele não atenderá a todos), arial, negrito e figuras de contornos bem definidos – em linha espessa, alto contraste, sem excessos de detalhe. As sem contexto claramente especificado devem ser substituídas por textos explicativos; b) alguns alunos conseguem ler, sem dificuldade, letras nos tamanhos normais dos livros escolares, mas, caso seja necessário, pode-se fazer ampliação manual, cópias aumentadas ou ampliação no computador, desde que a necessidade de um bom contraste e de boa iluminação do local de leitura seja respeitada; c) o educador deve facilitar a aquisição de equipamento e de recursos materiais específicos, como máquina Perkins, reglete, punção, bengala, *softwares* educativos, além de adotar o sistema de comunicação escrita braile (ampliado) e o uso do computador (programas DOSVOX e NVDA, por exemplo).

Flexibilização curricular⁵

Uma das melhores formas de a escola contribuir com o processo de busca de identidade do aluno com baixa visão/cego é oferecer a ele melhores condições de aprendizagem de acordo com suas características, pois essa é uma das funções da escola. O aluno sente-se valorizado ao perceber que ele aprende sem superproteção e independente de sua limitação visual.

Sobre esse aspecto, é possível considerar a *Flexibilização Metodológica e Didática* – os métodos, as técnicas, as estratégias de ensino-aprendizagem e as atividades programadas. Dizem respeito a: a) usar procedimentos, técnicas e instrumentos de avaliação distintos da classe quando necessário, sem prejuízo dos objetivos da avaliação e seu conteúdo; b) propiciar apoio físico, verbal, visual e outros, de modo a facilitar a realização das atividades escolares e do processo avaliativo; c) introduzir atividades complementares específicas para o aluno com baixa visão/cego, em grupo ou individualmente.

É possível afirmar, ainda, sobre *Flexibilização de Conteúdo e de Avaliação*, que são ajustamentos de caráter individual dentro da programação regular, considerando os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação. Seus objetivos são: a) adequar os conteúdos e critérios de avaliação considerando a capacidade do aluno; b) dar ênfase a determinados conteúdos e critérios de avaliação, ressaltando os objetivos referentes à deficiência visual do aluno; c) variar a temporalidade de conteúdos e critérios de avaliação, quando necessário, levando em conta que o aluno com deficiência visual pode atingir os objetivos comuns do grupo, ainda que necessite de mais tempo.

⁵ Neste ponto, segui as sugestões apresentadas no Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: deficiência visual (v. 2) do Ministério da Educação, em 2001.

Programa de Intervenção Precoce e Visual

O primeiro caminho pedagógico de habilitação de muitas crianças com deficiência visual deveria ser o *Programa de Intervenção Precoce*, o qual é muito importante no momento em que a família está buscando auxílio para seu filho. Infelizmente, esse caminho é um dos últimos, antecedido dos estágios de luta e busca da cura. Até que a criança chegue a algum Programa de Intervenção Precoce, passam-se, normalmente, três, quatro ou até cinco anos, tempo precioso perdido e que nem sempre é possível recuperar. As consequências disso, quase sempre, aparecem na adolescência ou na fase adulta, dificultando, entre outras coisas, a formação da sua identidade. Por isso, a orientação adequada dos médicos,⁶ que devem ser os primeiros profissionais a serem procurados pela família, é determinante para o futuro da criança.

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2000, p. 25), a intervenção precoce é o “[...] conjunto de atividades e recursos humanos e ambientais incentivadores, destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento em seu processo evolutivo”. Entre os objetivos, destacam-se: as experimentações na relação com o mundo, com os outros e com os objetos, por meio dos sentidos remanescentes e intactos, e a estimulação desses sentidos remanescentes (tato, audição, sensações vestibulares e proprioceptivas) que precisarão “substituir” a visão para fornecer as informações. É necessário que a intervenção precoce seja, acima de tudo, lúdica, contextualizada e preventiva.

Parte integrante do *Programa de Intervenção Precoce*, o Programa de *Estimulação Visual* inicia-se na infância, nos casos de crianças que nasceram cegas ou perderam a visão precocemente. Mas

⁶ Os médicos e toda parte clínica também devem ser estimulados a orientar as famílias para os serviços de estimulação precoce.

também pode haver participação na fase adulta. Nessa situação, a pessoa encaixa-se, também, no *Programa de Reabilitação*, que “[...] não é uma recuperação física do órgão ou função, mas, sim constitui-se como conjunto de atividades realizadas por diferentes profissionais às pessoas com dificuldades visuais com o objetivo de reconstrução de novas habilidades e de uma nova identidade” (AMIRALIAN, 2009, p. 31). E acrescenta em seguida: “O processo de reabilitação pressupõe uma reconstrução de vida, aprender a ser e a viver de uma maneira diferente da habitual”.

As funções básicas da estimulação visual dizem respeito ao aumento da funcionalidade do sistema visual, selecionando tarefas visuais progressivamente mais difíceis, com diversidade de ambiente e de experiências. Entre os principais objetivos, destaca-se o aprimoramento da eficiência visual, por meio de estímulos visuais adequados, da orientação aos familiares e da introdução de recursos óticos e não óticos no processo de ensino-aprendizagem. A visão guia o seu próprio desenvolvimento, mas, como qualquer pessoa, a que tem baixa visão aprende a ver vendo. Neste tópico não apontaremos sugestões, pois elas se encontram em outro capítulo do livro que trata especificamente desse assunto.

Programa de Atendimento Social e Psicológico

Em sua pesquisa de campo sobre Geografia e Cartografia para pessoas com deficiência visual, realizada em uma escola especial, Vantorini (2009, p. 79) verificou que

As características psicológicas, como timidez, agitação e dificuldades em relações sociais [...] eram resultantes das dificuldades que eles encontravam para construir uma identidade como pessoas com baixa visão, não obtendo assim a compreensão, por parte das pessoas com quem conviviam, das suas reais habilidades e necessidades.

Por isso é fundamental que os sistemas de ensino desenvolvam programas de apoio social e psicológico complementares à educação especial, que: a) atendam às pessoas com deficiência (todos os tipos), suas famílias e professores, contribuindo para o processo de afirmação da identidade e o reconhecimento das igualdades e diferenças; b) proporcionem diretrizes educativas que estimulem e assegurem os processos de maturidade do aluno, auxiliando, inclusive, a resiliência e a autoestima familiares, assim como o autoconhecimento individual do aluno; c) ajudem a desenvolver um ambiente sadio, agradável, cuidadoso e carinhoso para o aluno, que gere um clima psicossocial positivo para aceitação da deficiência.

Família

A participação da família é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem da pessoa com baixa visão. Os pais precisam entender as habilidades, limitações e necessidades do seu filho e, acima de tudo, precisam ser orientados para isso. Além disso, é fundamental desenvolverem uma atitude positiva diante dos desafios que se seguirão por causa da deficiência desse familiar e da falta de acessibilidade imposta pela sociedade. A família pode ser seu entrave ou alavanca de desenvolvimento pessoal e social. Para ser alavanca, o primeiro caminho a seguir pela família será desenvolver o que se chama de “aceitação do problema”, com o trinômio aceitar-formar-intervir.

Nesse sentido, é importante ter em mente que o trabalho de integração entre escola-família e família-escola depende de bom convívio, paciência e respeito de ambas as partes, em um trabalho de parceria. À família cabe: a) repassar à escola as informações sobre as condições visuais do aluno, considerando aspectos

do desenvolvimento global, a necessidade de adequação de material e de utilização dos recursos; b) acompanhar a aprendizagem do filho na escola e em casa, auxiliando-o a enfrentar desafios, assim como ajudando o professor em relação às suas dificuldades diante da deficiência do aluno; c) participar, com frequência, das atividades escolares e dos processos democráticos (como Conselhos de Escola e Fórum de Pais), pautando as questões da deficiência e da inclusão.

Cabe à escola: a) solicitar a colaboração e responsabilização da família na educação do aluno/filho; b) sensibilizar e dar conhecimento à família sobre a situação do aluno, colocando-a de forma que possa compreender como o processo de intervenção e de ensino-aprendizagem está sendo conduzido; c) dar conhecimento e partilhar as estratégias de intervenção, materiais e métodos de aprendizagem e de avaliação.

Um jeito de recomeço

A finalização deste texto tem um tom de recomeço. Recomeço no sentido de compartilhar as dificuldades e desafios além de novas possibilidades/abordagens que poderão surgir sobre a baixa visão. Minha tentativa foi dispor a lupa, colocar foco sobre essa questão, que é tão importante quanto as didático-pedagógicas.

Sobre esse tema, ainda temos poucas pesquisas, o que não quer dizer que não haja nada publicado, porém é necessário que surjam novas investigações sobre baixa visão e formação de identidade. Faço destaque para o livro de Amiralian (1997) que se concentra nas pessoas cegas. A proposta foi suscitar inquietações que resultem em novos estudos e pesquisas. Com essa intenção, finalizo com as palavras de Masini (2007, p. 34) sobre o que é educar uma pessoa com deficiência visual:

Educar uma pessoa com deficiência visual é propiciar-lhe condições para que desenvolva plenamente suas possibilidades naturais e possa contribuir com seu trabalho para uma comunidade à qual tenha o sentimento de pertencer. Relacionar-se de forma genuína com uma pessoa com deficiência sensorial, lidar com seu potencial intacto, saber de suas experiências perceptuais é um desafio.

Referências

AMIRALIAN, M. L. T. M. Comunicação e participação ativa: a inclusão da pessoa com deficiência visual. In: AMIRALIAN, Maria Lucia T. M. (Org.). **Deficiência visual: perspectiva na contemporaneidade**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-38.

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

BRASIL, **Decreto-lei nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 27 dez. 2012.

BRASIL, **Decreto-lei nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 27 dez. 2012.

CARVALHO, K. M. M. et al. **Visão subnormal: orientações ao professor do ensino regular**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2002.

GASPARETTO, M. E.; NOBRE, M. I. Avaliação do funcionamento da visão residual: educação e reabilitação. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 39-59.

HALL, S. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MASINI, E. F. S. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.

Ministério da Educação. **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola).

Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental**: deficiência visual. Brasília: MEC Secretaria de Educação Especial, 2001. 2 v.

PIÑERO, D. M. C.; QUERO, F. O.; DÍAZ, F. R. Estimulação visual: aprendendo a ver. In: MARTÍN, M. B.; SALVADOR, T. (Org.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educacionais. São Paulo: Ed. Santos, 2003. p. 177-191.

PROFETA, M. da S. A inclusão do aluno com deficiência visual no ensino regular. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 61-82.

RODRIGUES, H. de B. C. Os anos de inverno da análise institucional francesa. **Revista do Departamento de Psicologia**. Niterói: UFF, v. 18, n. 2, p. 29-46, jul./dez. 2006.

RODRÍGUEZ, M. G.; BUENO, S. T. Personalidade e auto-imagem do cego. In: MARTÍN, M.; BUENO, S. T. (Org.). **Deficiência visual**: aspectos psicoevolutivos e educacionais. São Paulo: Editoria Santos, 2003. p. 117-128.

SALOMON, R. Avaliação e desenvolvimento do uso da baixa visão numa abordagem psicopedagógica: uso de pautas para construção conjunta do conhecimento. In: MASINI, E. F. S. (Org.). **A pessoa com deficiência visual**: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007. p. 61-82.

VENTORINI, S. E. **A experiência como fator determinante na representação espacial da pessoa com deficiência visual**. São Paulo: Unesp, 2009.

Deficiência visual no contexto da escola: intervenção e estimulação visual precoces como processos de ensino-aprendizagem

Douglas Christian Ferrari de Melo

Iza Farolfi Kill

Não há prevenção sem educação. Prevenir é educar o indivíduo precocemente, para que não venha apresentar alterações em seu desenvolvimento ou minimizar ao máximo os efeitos negativos [...] da privação visual (RODRIGUES, 2002, p. 2).

Entendemos deficiência visual como o espectro que vai da baixa visão à cegueira. Uma definição simples de baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar os dedos das mãos a uma distância de três metros, à luz do dia. Trata-se de uma pessoa que conserva resíduos de visão.

Queremos apresentar a intervenção e a estimulação visual precoces como processos de aprendizagem e instrumentos de inclusão das pessoas com deficiência visual; mostrar a importância social e educacional desses processos, criar espaços para a sua difusão e expor as possibilidades de sua utilização na educação infantil.

Pesquisas evidenciam que a visão é o mais importante sentido para a vida da criança, responsável por 80% das informações recebidas. Ela nos dá um registro contínuo imediato e simultâneo do mundo que nos cerca. Em crianças com deficiência visual e principalmente em cegos, essa busca está ausente, comprometendo o movimento do corpo e o sistema vestibular, responsável

pelo equilíbrio e pela postura adequada. Além disso, fica prejudicado também o movimento cervical de extensão e rotação lateral. E, como um movimento em cadeia, o atraso na sustentação cefálica interfere nas etapas motoras subsequentes.

Em crianças cegas recém-nascidas, observamos uma dificuldade de percepção espacial, de distância e também de identificação de objetos – o que torna lenta a aquisição do interesse por eles. Por exemplo, se retirarmos o objeto das mãos de um bebê cego com menos de oito meses, ele não vai resgatá-lo. Nessas crianças, o tato – sentido principal – é analítico, gradual, parcial e envolve um trabalho de pesquisa que requer um grande esforço. Já a audição garante as noções de distância, localização e direção, porém não é organizada nem fornece nenhuma ideia concreta.

Por isso, em crianças com deficiência visual, essas habilidades – estimuladas “naturalmente” em crianças videntes – precisam ser trabalhadas por meio de um programa educacional sistematizado, com profissionais especializados, intervenção precoce e estimulação visual, antes que se estabeleçam determinados distúrbios de comportamento, irreversíveis em alguns casos. De acordo com Flehmig (1987), citado por Rodrigues (2002, p. 3), “[...] a plasticidade do cérebro é máxima nos primeiros meses de vida. Quando ocorre uma lesão em um sistema que ainda não está em pleno funcionamento, a possibilidade de adaptação é maior [...]”.

Caso essas crianças não sejam estimuladas precocemente, pode surgir, como seqüela, o maneirismo (estereotípias), a dificuldade no emprego dos pronomes pessoais e possessivos, na compreensão do eu, na socialização e na aquisição de conceitos. Associados, outros elementos podem se manifestar, ecolalia, o verbalismo, a dependência e o déficit cognitivo.

Mas, antes de iniciar um trabalho de intervenção, é necessário que seja feita uma avaliação que envolva o oftalmologista e o professor especialista. O primeiro determinará o diagnóstico (causa da

deficiência), o prognóstico (perspectivas para o futuro), a acuidade visual para longe e perto, o campo visual, o uso da visão residual nas atividades escolares e a indicação de auxílios óticos.

Já o professor especialista trabalhará o funcionamento da visão, a sensibilidade aos contrastes, a visão para cores, a utilização de recursos óticos, não óticos e eletrônicos, as experiências visuais anteriores, a estrutura do raciocínio, o processo de aprendizagem, a utilização de materiais didáticos e a receptividade no ambiente familiar. Todas essas informações poderão ser obtidas por meio de entrevistas, laudo médico, observações espontâneas e atividades contextualizadas, mas é preciso levar em conta que o material a ser utilizado deve estar de acordo com a idade, o interesse e o nível de desenvolvimento da criança. Registradas essas informações, o próximo passo será discutir com a família e a escola as adaptações necessárias. Por isso é importante agendar uma visita à escola e apresentar um relatório de orientações aos professores com estabelecimento de metas em conjunto e de uma intervenção planejada.

O aprender brincando

É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral: e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu (self) (WINNICOTT, 1975, p. 80).

Antes de escrever sobre a intervenção precoce e a estimulação visual, precisamos refletir sobre o ato de brincar, importante instrumento para o desenvolvimento de qualquer criança e excelente “ferramenta de trabalho” para os profissionais dessa área.

O brincar faz com que a criança lide não somente com o concreto, com a objetividade, mas também e principalmente com

o abstrato, com o imaginário, o que permite que ela fantasie, interaja e se relacione (sozinha ou com outra pessoa) com suas criações mentais. A criança age e reage em função do que imagina, e joga o seu jogo, tornando-o real.

Na brincadeira, a imaginação dá suporte ao desenvolvimento da inteligência e da exploração do meio ambiente. De acordo com Vigotsky, citado por Oliveira (1995, p. 67), o que na vida real é natural e passa despercebido, na brincadeira torna-se regra e contribui para que a criança entenda o universo particular dos diversos papéis que desempenha.

Sendo assim, proporcionar momentos em que a criança possa brincar e criar situações imaginárias, como no jogo de faz de conta, é fundamental para que ela consiga desenvolver suas funções mentais. No jogo simbólico a criança é levada a resolver conflitos e a encontrar soluções de acordo com sua capacidade criativa. Há uma relação direta entre o brincar, o aprender e o desenvolvimento psíquico do ser humano. Como diz Bettelheim (1984, p.105), o que está acontecendo com a mente da criança determina suas atividades lúdicas; brincar é sua linguagem secreta, a qual devemos respeitar mesmo se não a entendermos.

É preciso refletir sobre a importância da brincadeira para crianças com deficiência visual. Se é por meio da visão que elas se interessam pelos objetos e exploram com autonomia e segurança todo o ambiente (familiar, escolar etc.), como isso ocorre com crianças com deficiência visual? Como elas aprendem a brincar perante suas limitações?

Primeiramente, é preciso despertar na criança com deficiência visual o desejo de conhecer e aprender. Ela deve ser estimulada a usar seus outros sentidos, o mais cedo possível, para se localizar, reconhecer seu espaço e seu corpo. A forma mais fácil de ensiná-las é brincando.

A criança deficiente visual tem capacidade para imaginar e desenvolver esquemas mentais, pois a ausência da visão não a impede de relacionar-se com o seu eu criativo. Ela pode ver com os olhos da mente e sentir com todo o seu corpo, que lhe traz informações a respeito de seu mundo exterior. Por meio dos sentidos, ela aprende a viver, a conviver em sociedade e consigo mesma. O brincar permite que a criança deficiente visual desenvolva o autoconhecimento, realize descobertas diárias em situações simples e complexas do cotidiano.

É importante que a criança aprenda a brincar e, para isso, ela deve contar com o apoio e a orientação de um adulto, de preferência familiares ou pessoas próximas. Aprender a brincar é como aprender a ver: é preciso fazer para entender. A brincadeira deve ser uma prática diária desde os primeiros meses de vida.

Intervenção precoce

A criança com deficiência visual não aprende de maneira incidental como a criança que enxerga. Necessita, portanto, de um ambiente de aprendizagem planejado e organizado para ampliar e enriquecer suas experiências de vida, obter informações e adquirir conhecimentos (BRUNO, 2007, p. 89).

O conceito de intervenção precoce adotado pelo Ministério da Educação segue um enfoque pedagógico – considera que ela é uma ação que facilita a construção do conhecimento. Assim: é o conjunto de atividades e recursos humanos e ambientais incentivos que são destinados a proporcionar à criança, nos primeiros anos de vida, experiências significativas para ela alcançar o pleno desenvolvimento em seu processo evolutivo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 28).

Ainda dentro do enfoque pedagógico, em uma abordagem sociocultural, o livro *Saberes e práticas da inclusão* (edição de deficiência visual na educação infantil), citando Stephens e Tauber (1996), considera a intervenção precoce como um “[...] programa voltado para orientação e a capacitação da família para lidar com as necessidades especiais da criança; manter ou ampliar o desenvolvimento dela em ambientes naturais, como membro da família e da comunidade” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/Secretaria de Educação Especial, 2006, p. 28).

O mais importante para a abordagem sociocultural é a relação da criança com a família e a sociedade. O próprio corpo é um sujeito da percepção, a fonte de sentidos e o primeiro “brinquedo” da criança com deficiência visual; o primeiro objeto cultural é o corpo do outro.

Vale destacar que mais do que perceber, o profissional que lida com deficiência visual deve considerar a experiência perceptiva, ou seja, a forma como a pessoa com deficiência percebe e constrói seu próprio mundo. Isso envolve a relação dos conteúdos sensoriais (visão, tato e audição) com a forma (organização total desses dados). Por exemplo, a percepção de espaço do cego é determinada pela função temporal – analisa os minutos e não os centímetros. Diz Masini (2007, p. 23): “É preciso partilhar com o deficiente visual o conjunto dos caminhos do seu corpo no fazer do dia-a-dia, para saber da sua experiência perceptiva”.

O programa de intervenção precoce tem por objetivo experimentar a relação do deficiente visual com o mundo, com os outros e com os objetos, por meio dos sentidos remanescentes (tato, audição e as sensações vestibulares e proprioceptivas), que precisarão “substituir” a visão para fornecer as informações, promover o desenvolvimento psicoafetivo, social, sensorio-motor e perceptivo; além de despertar a curiosidade e o interesse pela descoberta do mundo, estimulando a iniciativa e a autonomia.

O público-alvo desse programa se concentra em crianças cegas e com baixa visão em idade escolar com distúrbios e atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. As sessões de trabalho são individuais ou em grupo, com outros colegas ou com a família.

Para um bom aproveitamento, o atendimento precisa ser lúdico, utilizando-se de brinquedos, jogos e objetos do cotidiano da criança. Deve também ser repetitivo, pois a criança precisa repetir as atividades várias vezes até que perceba como realizá-las sozinha. Também deve ser contextualizado, para que se percebam necessidades, interesses e desejos da criança.

Após a realização das avaliações mencionadas acima, o especialista realiza uma coleta de dados e uma observação informal da criança, assim como uma avaliação do desenvolvimento dela sob todos os seus aspectos, e depois elabora um programa com as prioridades de atendimento.

O profissional, ao realizar a intervenção, deve combinar atividades que primam pela estimulação sensorial, como a interação, a comunicação e o desenvolvimento dos esquemas sensorio-motor e cognitivo, incluindo a estimulação visual e os elementos psicoafetivos e sociais, pela interação nas brincadeiras e jogos sociais com atividades que enfatizam a ação funcional – como programas de Atividades da Vida Diária (AVD) e Orientação e Mobilidade (OM); a construção do conhecimento em grupo, por meio da recreação e do lazer, e das interações com atividades lúdicas e funcionais.

Merece destaque também a relação mãe-criança, que se inicia nos cuidados básicos e que depende principalmente do estado físico e psicológico da mãe. É nessa relação que a criança começa a formar seu autoconceito. Os pais são os estimuladores naturais. Com apoio de profissionais, a mãe precisa ter cuidado com a superproteção.

Em todo o trabalho, precisa-se cuidar para que a intervenção não seja invasiva nem excessiva. Ela deve estimular sem saturar,

ajudar sem invadir. Devem-se estabelecer níveis realísticos de expectativas para a criança.

Estimulação visual precoce

A luz entra no olho passando pelo cristalino e pela córnea, refratando raios que são focalizados pelas células da retina (cones e bastonetes), onde é gerada a energia neurológica transmitida pelas fibras nervosas do nervo ótico à área receptiva do cérebro, e a informação é processada. No entanto, algumas pessoas apresentam dificuldade nesse caminho. Na tentativa de diminuí-la, é fundamental o trabalho de estimulação visual. Parte integrante do programa de Intervenção Precoce está relacionada com o uso e a eficiência do sistema visual. Por isso, a criança com deficiência visual precisa de uma diversidade de experiências em ambientes internos e externos, onde sejam realizadas tarefas visuais progressivamente mais difíceis.

A estimulação visual utiliza-se do resíduo visual em crianças com baixa visão. Objetiva a utilização do resíduo visual, o aprimoramento da eficiência visual por meio de estímulos visuais adequados, a reintegração da criança na família, na escola e na sociedade e a orientação aos pais.

A partir das informações do oftalmologista, é essencial saber: qual a causa da deficiência (patologia)? O que a criança pode ver? A que distância? Em que posição? Essas são questões significativas, pois o tipo de estimulação utilizado com ela dependerá das respostas a essas perguntas.

A partir da detecção da performance visual da criança e de suas desordens, será possível realizar adaptações para melhorar o seu desempenho, verificando as possibilidades de introdução de recursos óticos, não óticos e eletrônicos para os processos de ensino-aprendizagem e reabilitação.

O “despertar”

Passamos agora a expor o programa que pode ser utilizado com crianças deficientes visuais de acordo com sua faixa etária. As idades sugeridas aqui variam de acordo com o diagnóstico oftalmológico e o grau de comprometimento neurológico da criança (Quadros 1, 2, 3).

Quadro 1 – Primeiro passo: corpo como fonte de sensações (de 0 a 2 anos)

COMO	MATERIAIS	ATIVIDADES	DESENVOLVE
Fazendo massagem corporal utilizando objetos com texturas diferenciadas	Objetos de uso diário, com contraste (mamadeira, copo, prato, colher, mordedores etc.)	Brincar com o rosto ou com as mãos dos pais	Experiências sensoriais significativas (toque, cheiro, repulsa, aconchego etc.)
Orientando o bebê durante a massagem	Brinquedos sonoros (chocalhos, móveis, bolas com guizo)	Movimentar objetos com a mão da criança apoiada	Afetividade
Criando rotinas para realizar a estimulação	Objetos e materiais com texturas diversas (bolas de massagem, tecidos, esponjas, mordedores, fantoches, tinta, massinha etc.)	Colocar objetos sobre o peito e junto ao corpo	Interesse pelo próprio corpo, bem como pelo outro e pelo meio
Proporcionando posições confortáveis para o bebê se organizar adequadamente	Maquiagens e acessórios diversos para chamar a atenção	Iluminar objetos com lanterna	Consciência corporal
Utilizando o corpo do outro como fonte de sensações		Promover brincadeiras com luvas e fantoches	Associação entre os sentidos
Trazendo as mãos e os objetos em linha média (organização postural)		Colocar objetos entre suas pernas quando estiver sentada	Função global
Realizando brincadeiras de contato visual e toque		Retirar brinquedos de dentro de uma caixa	Linguagem corporal
		Enrolar a criança em um cobertor, como um rocambole	
		Arrastar um cobertor com a criança sentada ou deitada em cima dele	
		Balançar a criança envolta nos braços de um adulto	
		Brincar de cavalinho (apoiado na perna ou costas do adulto)	

Quadro 2 – Segundo passo: o corpo junto ao objeto cultural com significado e ludicidade (de 2 a 5 anos)

COMO	MATERIAIS	ATIVIDADES	DESENVOLVE
Explorando livremente (permitir que a criança coloque os objetos na boca)	Brinquedos com o máximo de informações sensoriais (tamanhos variados)	Esconde-esconde	Coordenação visomotora (olho/mão/boca)
Explorando materiais com texturas, tamanhos e formas diferentes	Brinquedos que favoreçam a coordenação visomotora	loio, petecas, boliche, bolas com guizo	Coordenação ouvido/mão e coordenação bimanual
Proporcionando momentos e espaços adequados para o estímulo	Brinquedos que favoreçam a coordenação bimanual (tamanhos variados)	Brincadeiras com bolas de sabão	Motricidade fina e função preênsil (tirar, colocar, abrir, fechar, tampar, empilhar)
Aumentando o nível de dificuldade na interação com os brinquedos (à medida que a criança for se superando)	Objetos do dia a dia (copos, colheres, potes de plástico, tampas, escovas, painéis etc.)	Entrar e sair de dentro de caixas	Percepção sensorial global
Incentivando o contato social (passeios com a família, escola etc.)	Tinta, cola colorida, pedrinhas, areia, massinha etc.	Carros de bate e volta	Interesse pelo meio e pelo outro, como fonte de prazer
Utilizando a música como orientação	Revistas, livros de histórias (tamanho grande), papéis com texturas diversas etc.	Conhecer e tocar instrumentos musicais	Atenção, concentração e memorização
Atividades da Vida Diária (AVD)	Caixas de tamanhos variados	Jogos de encaixe, memória e quebra-cabeças (simples)	Autoestima e autoconfiança
		Desenho, pintura e colagens	Noções de tempo e espaço
		Jogos vocálicos	Noções de causalidade (esquemas de associação)
		Histórias utilizando fantoches	Noções de orientação e mobilidade (conceitos)
		Brincadeiras de subir e descer (escadas, escorregador, balanço etc.)	

Quadro 3 – Terceiro passo: aumentando o nível de concentração e a dificuldade na interação com os brinquedos (de 5 a 7 anos)

Como	Materiais	Atividades	Desenvolve
Utilizando jogos e brincadeiras de regras simples Brincando ao ar livre	Caixa com objetos diversos	Jogos de encaixe	Coordenação motora fina
Utilizando a música com orientação	Caixas com diferentes tamanhos e cores	Jogos de quebra-cabeça (simples e com peças grandes)	Linguagem oral
Estimulando o jogo simbólico (imitação, representação e imaginação)	Bolas de tamanhos variados	Jogos de construção (peças de diversos tamanhos)	Capacidade de memorização e internalização
Explorando livremente (brinquedos e espaços diferenciados)	Tampinhas em cores e tamanhos variados	Jogo de boliche	Esquemas como associação, classificação e seriação
Realizando Atividades da Vida Diária (AVD)	Miniaturas (animais, utensílios domésticos, bonecas...)	Jogos com letras e números	Atenção, concentração e organização
		Jogos de faz de conta	Conceitos de mundo e causalidade física (utilizando critérios próprios)
		Blocos lógicos	Linguagem escrita
		Entrada e saída de caixas e empilhando-as	Estruturação espacial e temporal (noções de tempo e espaço)
		Separação de tampinhas coloridas	Identidade e autonomia (esquema corporal)
		Carimbos com tinta	Pensamento lógico (auxiliado pela linguagem)
		Histórias, teatro, fantoches etc.	Criatividade, autoestima e autoconfiança

Uma experiência que deu certo: estudo de caso

Com a intenção de apresentar os resultados positivos da intervenção precoce e da estimulação visual, é relatado aqui um estudo de caso de uma criança com deficiência visual que foi acompanhada no ensino colaborativo por um dos autores deste artigo em uma escola de educação infantil da rede municipal de Vila Velha, a partir de setembro de 2008, quando a aluna frequentava o Jardim I. O nome fictício dela é Paula.

Nascida com hipoplasia do nervo óptico, que a levou à cegueira, a aluna também possui atraso neuropsicomotor decorrente da ausência da visão e do atendimento multidisciplinar tardio. Não frequentou nem frequenta nenhuma instituição que ofereça atendimento especializado.

Nesse período foi proposto um trabalho inicial de estimulação precoce pela escola, visto que, aos quatro anos, a aluna era totalmente dependente para locomoção, alimentação e higienização. Além disso, sua linguagem era extremamente restrita – apenas repetia algumas palavras e trechos de música, ainda aparentemente de forma descontextualizada.

Levando em consideração o atraso cognitivo gerado pela privação sensorial desde os primeiros meses de vida da aluna, foram traçados objetivos e metas visando a uma evolução natural que trouxesse independência e autonomia dentro do ambiente escolar. Para isso, as intervenções eram realizadas dentro e fora da sala de aula, com atendimentos individuais e em grupo (com os colegas de turma).

Visando ao desenvolvimento global da aluna, iniciamos o ano de 2009 com uma reunião entre o profissional da equipe de deficiência visual e os pais dela. Em uma conversa aberta e franca com a família, pai e mãe externaram suas expectativas e angústias em

relação ao trabalho dos profissionais que acompanhariam a aluna e deixaram clara a intenção que tinham de colaborar com o trabalho.

A partir daí foi criada uma agenda de recados, na qual era relatado tudo o que era realizado e como eram desenvolvidas as intervenções com a aluna. Em contrapartida, a família descrevia situações vivenciadas em casa, com seus familiares e também desenvolvia atividades sugeridas e orientadas pelas professoras. Esses registros foram extremamente benéficos para ambas as partes, pois o retorno da família norteava o trabalho e confirmava as evoluções da aluna a cada semana.

Naquele ano, os atendimentos foram realizados duas vezes por semana. Em comum acordo com a escola e a família, as intervenções aconteciam em dois momentos distintos: em sala de aula (com o grupo) e na sala multiuso, individualmente e com estímulos mais direcionados.

Os momentos com o grupo visavam, além da socialização, à participação dos alunos em atividades que os fizessem vivenciar a realidade daquele colega de classe. Para isso foram realizadas dinâmicas nas quais os alunos, com os olhos vendados, puderam agir e interagir dentro do ponto de vista de uma pessoa com deficiência visual. Essas são propostas que incentivam e aprimoram o potencial tátil, auditivo e gustativo de cada aluno.

Por meio delas, conseguimos esclarecer e desmistificar algumas dúvidas e mitos quanto à deficiência visual. Esses momentos contribuíram muito não só para a evolução da aluna, mas também de todo o grupo e da comunidade escolar. As crianças desenvolveram atitudes positivas, como respeito às diferenças, compreensão, parceria, carinho etc. Sem dúvida a rotina da turma tornou-se muito mais proveitosa e prazerosa.

Paula participa com a turma de todas as atividades, dentro de suas possibilidades. Possui um caderno com tarefas adaptadas que privilegiam o desenvolvimento de sua percepção tátil (uma

preparação precoce para o braille). São tarefas que unem estímulo tátil a conceitos de orientação e mobilidade. Atualmente a aluna já compreende o que é e como utilizar o caderno. Ele antes apenas era colocado na boca. Hoje, tornou-se sinônimo de prazer e de aprendizado.

As intervenções na sala multiuso são realizadas com brinquedos e objetos diversos, disponibilizados pela professora especialista para que a aluna possa explorar livremente o espaço, constantemente estimulada e orientada. Esses momentos são extremamente ricos e fundamentais para ela, uma vez que seu nível de desenvolvimento é prioritariamente sensório-motor.

Podemos considerar que Paula evoluiu em todos os aspectos. Está cada dia mais falante; sua linguagem aos poucos deixa de ser uma mera repetição e passa a informar, ainda que de maneira simples, seus desejos, expectativas e angústias. Ela também demonstra em alguns momentos que está começando a compreender o seu papel como indivíduo e passou a interagir com mais espontaneidade. O uso do pronome pessoal começa a aparecer na primeira pessoa (Eu tô com fome! Eu não quero!).

Essa evolução na linguagem está diretamente ligada à sua descoberta corporal, graças à oportunidade que tem de conviver com seus colegas de turma, ou seja, o contato com o outro. Já se desloca sozinha (arrasta-se sentada) em ambientes variados, o que contribui muito para ampliar sua noção de espaço e suas possibilidades de descoberta. Em função disso sua socialização foi beneficiada e sua relação com a turma, ampliada.

Suas conquistas não pararam por aí. Ainda em 2009, houve uma grande evolução no seu desenvolvimento psicomotor. Ela passou a aceitar com mais naturalidade as brincadeiras que exigem equilíbrio e concentração, que antes eram fonte de muito medo e insegurança. Com essas conquistas, a aluna pôde vivenciar muitos momentos de alegria no cavalinho, no balanço, no

escorregador etc. A partir daí, ampliamos também as possibilidades de locomoção, incentivando sua independência e autonomia. Isso aconteceu com uma nova maneira de utilizar a cadeira de rodas. Ensinamos a aluna a empurrar a própria cadeira (mesmo não sendo totalmente adaptada para tal) com orientações e coordenadas simples – como empurrá-la para frente e para trás. Então, Paula começou a desenvolver sua coordenação motora, sua postura, sua concentração e ampliou consideravelmente sua noção de espaço.

Em 2010, continuamos a estimulação em dois momentos, mas priorizamos atividades em grupo. Sua aceitação melhora a cada dia, e sua tolerância ao barulho (vozes das crianças) também. As propostas para a aluna mudam de acordo com seus interesses e superação, totalmente dentro de suas possibilidades.

Considerações finais

Quando fomos convidados a escrever este artigo sobre deficiência visual, logo pensamos na questão da delimitação. O que apresentar dentro de um tema tão vasto como este? Decidimos abordar um assunto ainda pouco explorado no Espírito Santo – seja pela ausência de profissionais qualificados, seja por este não ser um tema colocado em primeiro plano no ensino do aluno com deficiência visual, ainda que tenha grande relevância para a prevenção, a educação e a reabilitação desse público. Com esse objetivo foi que tratamos da intervenção e da estimulação visual precoces. Sem esse trabalho na infância, a criança com deficiência visual corre o risco de ter um atraso no seu desenvolvimento corporal, social e cognitivo, além de adotar condutas que estão associadas à deficiência primária, o que podemos perceber com o estudo de caso, que mostrou a importância desse trabalho precoce.

Referências

- BETTLHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. São Paulo: Artmed, 1984.
- BRUNO, Marilda. **O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar**. 2. ed. Campo Grande: Plus, 1995.
- LEVITT, Sophie. **Habilidades básicas: uma abordagem global: um guia para crianças com deficiência**. Tradução de Lucia Helena Reily. São Paulo: Papirus, 1997. (Série Educação Especial).
- MASINI, Elcie F. Salzano. As especificidades do perceber: diretrizes para o educador de pessoas com deficiência visual. In: MASINI, Elcie F. Salzano (Org.). **A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores**. São Paulo: Vetor, 2007. p. 19-35.
- MASINI, Elcie F. S.; GASPARETTO, Maria Elizabete R. F. (Org.). **Visão subnormal: um enfoque educacional**. São Paulo: Vetor, 2007.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Deficiência visual**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2000. (Cadernos da TV Escola).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental em Deficiência Visual**. Brasília: MEC, Seesp, 2001. n. 1. (Série Atualidades Pedagógicas).
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência visual**. 4. ed. Brasília: MEC, Seesp, 2006. (Série Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão).
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1995.
- RODRIGUES, Maria Rita. **Estimulação precoce: a contribuição da psicomotricidade fisioterápica como prevenção de atrasos motores na criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida**. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2002.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

As possibilidades do trabalho pedagógico com alunos com deficiência visual a partir de materiais produzidos por professores

Bernadete Sessa Rutigliano

Katiani Bragança Paiva

Patrícia da Penha Brites

Este estudo foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de trabalho de conclusão do curso de Pedagogia realizada no período de 2012 a 2013, tendo como sujeitos crianças com deficiência visual (cegueira e baixa visão), matriculadas em salas comuns e especializadas na educação infantil e no ensino fundamental, bem como as atendidas nos Centros de Atendimento Pedagógico, salas de recursos e consultório de estimulação precoce dos municípios de Vitória, Vila Velha, Cariacica e Serra, com a finalidade de compreender como o lúdico contribui para o processo de ensino-aprendizagem dessas crianças.

Dessa maneira, entendemos que o lúdico tem importância relevante na aprendizagem de crianças em geral, daí surgiu o nosso interesse em saber como ele é usado com a criança com deficiência visual, quais e como são os materiais empregados em situações de ensino-aprendizado. Segundo Mota et al. (2008, p. 141),

A utilização de um brinquedo inadequado à etapa do desenvolvimento na qual ela se encontra, pode provocar-lhe mais frustração [...]. Dessa maneira são necessárias adaptações no brinquedo para que se torne viável. Embora não possa existir o que se chama 'brinquedo para crianças com deficiência', pois os brinquedos são exatamente os mesmos que qualquer criança usa, é necessário selecioná-los com mais cuidado, porque precisam ser coerentes com as necessidades e o nível de desempenho infantil.

Desse modo, procuramos entender, por meio de diálogos com os professores dos sujeitos de pesquisa, como se dá esse processo do lúdico na aprendizagem. Mediante observações e questionamentos, compreendemos que os profissionais que atuam com a essas crianças foram unânimes em afirmar que o lúdico é fundamental para o ensino das crianças com deficiência visual e que o seu uso vai depender do tipo da patologia de cada um. Em relação ao material adequado para se trabalhar com esse tipo de deficiência, os professores nos informaram que muitas vezes ele não existe na escola e que eles precisam utilizar os que estão disponíveis e adaptá-los ou confeccionar alguns usando materiais existentes na escola, como papel, espuma sintética EVA (etileno acetato de vinila), cola e sucatas, ou comprar com os seus próprios recursos. Esse fato também foi observado durante nossa coleta de dados. Procuramos, assim, conhecer quais são os recursos utilizados pelos professores nos diversos espaços observados.

Entendemos, portanto, que o professor, ao fazer as adaptações ou ao criar o seu material, o faz de acordo com a necessidade específica de cada criança (cada um apresenta uma reação dentro da mesma patologia). Compreendemos, então, que podem ser usados para o aluno com baixa visão contrastes, como preto-branco, amarelo-preto, azul-amarelo, roxo-amarelo, e as cores fortes (rosa forte, verde-limão ou vermelho) e, para os alunos com cegueira e baixa visão, texturas diferentes e com tamanhos

adequados à percepção residual do aluno para que a criança possa manusear com o objetivo de desenvolver a coordenação motora.

Neste capítulo, são descritos alguns materiais existentes nos espaços observados durante a realização do trabalho e que são utilizados no processo de ensino-aprendizagem dos nossos sujeitos de pesquisa. Segundo Siaulyš (2006, p. 12),

A brincadeira é a vida da criança e uma forma gostosa para ela movimentar-se e ser independente. Brincando, a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, textura, forma, tamanho, cor e som. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a auto-estima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa.

É com essa compreensão que estamos descrevendo alguns dos materiais observados nos diversos espaços visitados e em pesquisas em *sites*. Alguns foram confeccionados por nós devido ao interesse de conhecermos melhor o seu funcionamento e vivenciarmos o processo que os professores nos relataram sobre a confecção desses materiais.

Abrindo e fechando

Com este material, a criança aprende as diversas formas existentes para abrir e fechar recipientes e, com esse movimento, desenvolve a coordenação motora fina. É uma atividade que permite ao professor trabalhar também orientação espacial, lateralidade, conceitos de largo-fino, em cima-embaixo, maior-menor, dentro-fora, direita-centro-esquerda, atenção e concentração. Algumas atividades propostas pelo professor objetivam levar o aluno a identificar quais são as tampas que se encaixam de forma correta explicando que cada uma tem uma característica própria,

como forma, tamanho, espessura (SERVIÇO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO).

É necessário, para a confecção desse material, seis ou mais tampas de diferentes tamanhos, texturas e formas, que tenham movimentos diferentes de abrir e fechar. Elas serão coladas em uma placa (madeira MDF, madeirite, papelão resistente) no tamanho que caiba o material a ser usado. Nessa atividade, o professor poderá usar também os recipientes soltos, sem estarem fixados em algum lugar, permitindo, assim, à criança explorar mais os objetos.

Alinhavo e desenho em relevo

O relevo deve ser facilmente percebido pelo tato e, sempre que possível, constituir-se de diferentes texturas para melhor destacar as partes componentes do todo. Contrastes do tipo liso/áspero, fino/espesso, permitem distinções adequadas. O material não deve provocar rejeição ao manuseio e ser resistente para que não se estrague com facilidade e resista à exploração tátil e ao manuseio constante. Deve ser simples e de manuseio fácil proporcionando uma prática utilização e não deve oferecer perigo para os alunos (SÁ; CAMPOS; SILVA, 2007).

O jogo do alinhavo foi outro recurso que identificamos em nossa pesquisa. Foram encontradas algumas peças do jogo na escola e a Professora E fez adaptações para trabalhar com seu aluno que é cego. Assim, foi feito um contorno com barbante ao redor da fruta para que o aluno E1 pudesse se orientar e foram colados alguns pedaços de EVA e cola em alto relevo para imitar as sementes que o morango possui. Dessa forma, o aluno se orienta melhor ao fazer o alinhavo.

O jogo do alinhavo é confeccionado em madeira fina e tem por finalidade estimular a direcionalidade, o controle do tônus muscul-

lar, a dominância lateral, a concentração e a orientação espacial, os quais são requisitos para que, principalmente, a criança cega possa posteriormente trabalhar o braille. Ele pode ser também confeccionado com outros materiais, como EVA, papelão e feltro.

Outro material utilizado pela Professora E foi o desenho de uma fruta contornado com um barbante, para que o Aluno E1 pudesse pintar. Com o contorno, ele pôde entender os limites e as partes possíveis para fazer a atividade proposta pela professora.

Almofada “calça da vovó”

Esse recurso pedagógico recebe esse nome, pois a ideia foi de uma avó. É feito com calça jeans que leva enchimento que possibilite que fique pesada, mas com flexibilidade, possuindo detalhes coloridos que possam estimular a visão e o tato da criança. De acordo com Siaulys (2006, p. 31): “[...] A calça facilita as mudanças posturais da criança, promove um aconchego, possibilita a organização motora e libera as mãos para a brincadeira”.

A Professora A nos informou que essa almofada é utilizada para sustentar as crianças que não conseguem sentar sozinhas e que precisam de um apoio independente da idade. É aproveitada também para trabalhar a estimulação visual por meio dos detalhes colocados nela.

Almofadas e rolos

As almofadas e os rolos são outro tipo de recurso usado pelos professores na estimulação visual e podem ser utilizados não só no espaço de atendimento especializado em que a criança é estimulada, mas também em sua própria casa. São confeccionadas,

em sua maioria, com contrastes preto-branco, utilizando listras, bolas, losangos, quadrados, triângulos, mas podem ser feitos com outras cores contrastantes (preto-branco, amarelo-preto, azul-amarelo, roxo-amarelo) ou com cores fortes (rosa forte, verde limão ou vermelho). Com o objetivo de promover um maior estímulo visual, podem associar-se a cores e texturas diferentes que apresentem um alto contraste. Esse recurso tem a função de promover o desenvolvimento da busca visual juntamente com a coordenação olho-objeto-mão e a fixação, além de ser usado principalmente em crianças com baixa visão.

Bolas com texturas e tamanhos diferentes

Em nosso trabalho de pesquisa, encontramos bolas como material apenas em um local visitado. Elas possuíam uma variedade em tamanhos, texturas, algumas com guizos para orientar a sua localização, principalmente para as crianças cegas. Elas podem ser fluorescentes, iluminadas ou com cores fortes, dependendo da finalidade do seu uso e da patologia da criança. São utilizadas para recreação, esporte, estimulação visual, desenvolvimento da coordenação motora, postura e movimentos do corpo.

Em uma sala de atendimento, a Professora A usou com o Aluno A2 uma bola grande, lisa, que estava em cima de um colchonete onde também foram trabalhados textura, tamanho, movimentos e partes do corpo. Por exemplo, sugerir que ele sentasse, pegasse ou chutasse a bola. Essas atividades servem para estimular o posicionamento da criança e, de acordo com Rodrigues e Macari (2006), é preciso “[...] selecionar atividades com utilização de bolas suíças com superfície em relevo e/ou com estímulos auditivos (guizos), para estimular a sensibilidade corporal através do contato e da audição, em movimentos variados (principalmente em prono e sentada sobre ela)”.

Entendemos que a bola é um recurso de muita importância para a criança deficiente visual, pois assim ela poderá participar de atividades individuais e coletivas, além de desenvolver esquemas corporais.

Boneco articulado

Em nossas observações, encontramos bonecos articulados. Um feito em madeirite em cores, no qual podemos ver braços e pernas articulados como também a cabeça; e o outro confeccionado de papelão com menos detalhes. Como podemos observar, ele pode ser feito em diversos tipos de materiais, como EVA, papelão, madeirite, papel cartão ou outro material, de acordo com o que se tem disponível ou adquirido em lojas especializadas.

Os Professores A e B explicaram que trabalham com esse recurso de modo que as crianças possam repetir os movimentos do corpo, como: rolar, andar, correr, deitar, ajoelhar, sentar etc. Assim, a criança aprende não só os movimentos como também as partes do corpo humano de forma lúdica e simples.

Boneco Brailino

Com o boneco Brailino, a criança não só identifica as partes do corpo (cabeça, tronco e membros) como também começa a conhecer e aprender o sistema braille por meio da brincadeira, pois o boneco possui uma placa imantada no seu tórax com seis circunferências (imitando a cela braille) e seis botões em EVA também imantados representando os pontos braille que se encaixam na placa formando as letras.

Caixa tátil

Pode ser feita com madeira (MDF) ou com caixa de papelão revestida com EVA ou outro material disponível. Contém duas aberturas com uma proteção de EVA. No interior da caixa são colocados vários objetos com tamanhos, espessuras e texturas diferentes, para que, por meio das brincadeiras, possam ser trabalhados vários conceitos, como liso-áspero, fino-grosso, pequeno-grande, largo-estrito, dentro-fora etc. Em outro momento, os objetos podem estar aos pares para que a criança possa encontrá-los, por exemplo: dois carros, duas bolas. Com esse material, o professor trabalha conceitos importantes que permitem ampliar o conhecimento do mundo que a cerca assim como o seu repertório.

A Professora C utilizou a caixa tátil com o Aluno C1 de um ano e cinco meses, com baixa visão. Notamos que a criança, ao retirar o objeto, levava-o próximo ao olho para reconhecê-lo e a professora fazia imediatamente a intervenção mencionando o nome, a cor e outros detalhes do objeto. Esse material permite trabalhar tanto com crianças cegas quanto com as de baixa visão. Para estas últimas podem ser usados objetos com cores vibrantes para que elas possam conhecê-los.

Casa com figuras geométricas

Produto feito em plástico resistente que tem a porta e o teto que abre e fecha e possui peças com as formas geométricas que são representadas no telhado, permitindo o encaixe das peças. Esse material foi utilizado pelas Professoras A e D em uma atividade com os Alunos A1 e D2, com o fim de desenvolver conceitos, como fora-dentro, abre-fecha (porta e telhado), e também para reconhecer formas geométricas que favorecerão a noção de espacialidade e conceitos necessários para o seu dia a dia.

Cela braille

É necessário que a criança cega entre em contato com a escrita, ainda que de maneira assistemática. Fortalecendo musculaturas, exercitando articulações, ampliando movimentos, ajustando condutas motoras, adquirindo habilidades, refinando percepções e alargando o nível de informações, a construção da escrita acontecerá com maior probabilidade de sucesso (ALMEIDA, 2010, p. 26).

Ao preparar a criança cega para a alfabetização em braille, o professor utiliza vários recursos. A cela braille é um dos materiais fundamentais para a realização nesse processo. Ela é formada por duas colunas e três linhas de pontos que, por meio de combinações, formam as letras. O professor, inicialmente, utiliza os modelos de cela braille em um tamanho maior, como o de uma caixa de ovo, para facilitar à criança cega conhecer e localizar os pontos. As celas vão sendo diminuídas de acordo com o desenvolvimento alcançado nas atividades até chegar ao tamanho que aparece no *reglete*.

Existem diversos tipos de jogos no mercado com o alfabeto em braille para que a criança possa manuseá-lo, mas o professor pode fazer o seu próprio material usando EVA, madeira, madeirite, embalagens, como caixa de ovos, bolinhas (isopor, bola de gude, as retiradas de desodorante *roll-on*), tampinhas de refrigerante ou outros tipos que estiverem disponíveis para uso. Essa é uma atividade em que a criança vai se familiarizando com a cela braille e o alfabeto, mas também poderá ser trabalhado o numeral e sua quantificação, além da coordenação motora fina.

Chocalhos

Para que a criança sem visão possa sentir atração pelo ambiente que a envolve de modo a movimentar-se no espaço, é necessário transformar o silêncio em sonoro. Campainhas, brinquedos sonoros devem ser dependurados por cima do seu berço, nas portas e janelas. Igualmente distribuídos no espaço, devem existir obstáculos acessíveis – almofadas, caixas de cartão (de aparelhos de telefonia ou televisão) abertas ou fechadas, de modo à criança passar por cima e por dentro, adquirir a posição de pé, tomar conhecimento das coisas que estão a sua volta e como ponto de partida para o conhecimento do seu corpo (PAIVA, 1981).

Os chocalhos foram recursos que encontramos praticamente em todos os espaços observados por nós. São feitos de diversos materiais, cores, tamanhos, contrastes, textura e sons, em sua maioria, com materiais reciclados.

O chocalho apresenta muitos benefícios. Segundo Siaulys (2006), ele possibilita a compreensão e identificação dos sons e o conhecimento e entendimento do corpo e do ambiente que o cerca. É por meio do manuseio do chocalho que a criança desenvolve a coordenação motora, pois faz uso da mão, dos braços, das pernas e do corpo em geral, desenvolve a visão, como também aprende as cores, reconhece os diferentes tipos de sons e localiza objetos, trabalhando, assim, os sentidos da visão, da audição e do tato. É um recurso utilizado no trabalho com crianças cegas e com baixa visão.

Cubo de atividades

Confeccionados em tecido, espuma ou EVA, possui de oito a doze tipos de fechamentos diferentes – como botões, cadarço, velcro, colchete, fivela, zíper, passador e regulador, elástico – e

tem por objetivo “[...] praticar exercícios de destreza, precisão, coordenação motora fina ou treinamento da musculatura intrínseca da mão” (VITA HÁBIL, acesso em 2013).

Com essa atividade, a criança aprende a abotoar e desabotoar as roupas, a amarrar cadarços dos sapatos e adquire outras habilidades que lhe possibilitam se tornar independente em suas atividades diárias.

Fantoches

Os fantoches foram outro tipo de material que encontramos nos diversos locais da nossa pesquisa. Alguns têm forma de luva ou dedochê, confeccionados em vários materiais e cores. Normalmente são usados na estimulação visual da criança com baixa visão. Com eles o professor pode brincar com a criança de se esconder, levando-a a repetir a brincadeira também. O fantoche é um recurso que, se bem trabalhado, desperta o interesse da criança com baixa visão em ver, manusear e brincar, melhorando assim o resíduo visual. No caso de crianças com cegueira, estimula a percepção tátil por meio de diversas texturas e audição, quando se usam guizos ou outros tipos de materiais que produzem som.

Frutas e legumes

Em uma sala de atendimento educacional especializado (AEE), encontramos algumas frutas e legumes de plástico, e a professora nos explicou que é para trabalhar tamanho, preço, características, diferenças e semelhanças, unidade de medida, principalmente com as crianças cegas. Siauly (2006, p. 81) sugere também “[...] brincadeiras de compra e venda, falar sobre a feira,

o supermercado e sobre orientar a família para que as frutas sejam manuseadas pela criança antes de descascadas e cortadas”. Por meio desse recurso, a criança aprenderá como manusear e até preparar alguns alimentos e conhecer a sua importância para ter uma vida e hábitos alimentares saudáveis. O professor poderá aproveitar as oportunidades que a criança tem na hora do lanche, nos dias que servem fruta ou quando ela as leva como merenda, para explorar o assunto.

Gaveteiro alfabético

Em uma de nossas visitas, a Professora B nos falou desse recurso utilizado por ela e ressaltou sua importância para ensinar às crianças cegas, pois com o gaveteiro alfabético elas trabalham tanto o alfabeto, como também os objetos que são colocados dentro das gavetas em relação “[...] à forma, tamanho, textura, material de que é feita e o som que produz ao ser tocada” (SIAULYS, 2006, p. 114). Trabalha ainda noções espaciais (dentro-fora, em cima-embaixo, direita-esquerda, primeiro-último) e também o alfabeto em tinta e em braille. Pode ser usado na alfabetização de crianças com deficiência visual ou videntes. É um material que pode ser comprado pronto ou confeccionado com sucatas, como caixas.

Jogo cilada

O jogo possui 24 peças e um estojo plástico que serve de base para a brincadeira e para guardar as peças. Pelo fato de suas peças serem pequenas, seu uso é recomendado para crianças acima de seis anos. Na brincadeira, a criança escolhe um dos cinquenta quebra-cabeças que o jogo apresenta e vai tentando encaixar as

peças. O jogo é utilizado com o fim de desenvolver a coordenação motora fina e trabalhar as formas pelo tato. Essa brincadeira foi realizada pela Professora B em uma de nossas observações com a Aluna B1, que é cega, tem sete anos de idade e demonstrou gostar do jogo.

Jogo das argolas

Em um consultório de estimulação precoce, observamos como a Professora D trabalhou com o Aluno D1, que é cego e tem três anos de idade. Entre outras atividades, usou argolas de vários tamanhos, texturas e espessuras para encaixar em uma base com pino. Essa atividade favorece o desenvolvimento da motricidade, a concentração e trabalha o esquema corporal da criança, a sequência, o encaixe e a identificação das texturas, visto que a professora usou diversos tipos de argolas.

Jogo de dominó e jogo da memória

Os jogos de dominó e da memória são recursos que, adaptados às necessidades das crianças com deficiência visual, alcançam grandes benefícios para elas, como desenvolver a coordenação motora fina e a percepção tátil, entender as diferenças e semelhanças de texturas, ampliar seu repertório, associar formas geométricas, números, letras, aprender a se dominar, saber perder e ganhar. Esses jogos estão disponíveis em diversas formas, tamanhos e materiais, mas o professor pode confeccioná-los, usando materiais de fácil aquisição, como sucatas, ou comprá-los já prontos.

Livro de literatura infantil

Por meio da experiência e contato com os diferentes livros, as crianças podem não só ter oportunidade do acesso à leitura, como também ao aprendizado de diferentes conceitos. Nesse sentido, a adaptação dos livros é uma das maneiras de o aluno cego ter contato não só com a leitura, mas com a aquisição de conceitos e de novas estruturas linguísticas (ORMELEZI et al., apud PRETO, 2009, p. 22).

Sabemos que as histórias infantis são recursos muito utilizados nas escolas de educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental e que muitos são os benefícios que elas proporcionam. Elas despertam o interesse pela leitura, desenvolvem na criança a linguagem, hábitos saudáveis e apresenta outras inúmeras vantagens. A criança com deficiência visual, principalmente a cega, não consegue fazer leitura das imagens como as videntes. Portanto, para elas, o livro tem que ser apresentado de outra forma, para que elas possam usar não só a leitura tátil, mas também outros sentidos para que participem do momento da contação de história. Segundo Vigotsky (1997, p. 12), “[...] uma criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que as outras, mas uma criança que se desenvolve de outra maneira” e é por isso que a história tem que ser adaptada ao nível em que se encontra a criança, para que ela consiga alcançar os objetivos propostos pelo professor.

Foi com esse olhar que entendemos ser importante o professor se preocupar em adaptar a história quando ele tem em sua sala uma criança com deficiência visual, pois assim pode contribuir para que essa criança entenda a história e participe dela. Desse modo, tivemos a oportunidade de observar a contação da história do *Patinho Feio* para uma turma do grupo 4 de um CMEI

onde havia uma criança com baixa visão. Pensando em como poderíamos adaptar histórias para crianças com deficiência visual, resolvemos reproduzir a mesma história que fez parte da nossa observação. Essa reprodução foi elaborada com material diversificado (EVA, algodão, areia, palha, papel canelado, papel cartão e capa de pasta plástica para o fundo), possibilitando que a criança, por meio dos diversos materiais, pudesse sentir os diferentes personagens e os ambientes existentes.

Continuando com essa proposta de produzir materiais para a contação de história, confeccionamos alguns brinquedos para contar a história *Cachinhos dourados e os três ursinhos*, com a finalidade de trabalhar o lúdico. Mediante essa história, fizemos uma boneca para representar Cachinhos Dourados, porém a confeccionamos de maneira que cada parte do seu corpo tivesse um material de textura diferente (lã, corda, plástico, linha de crochê e vários tipos de tecido), para a percepção tátil ser trabalhada com os alunos na contação da história.

Para montar a cena em que a menina come o mingau, produzimos uma mesa com palitos de picolé e colocamos em cima três tipos de tampas com tamanhos variados com a intenção de representar as vasilhas dos personagens e trabalhar com os alunos noções de espacialidade, forma e tamanhos.

Produzimos também três poltronas: a primeira com enchimento de madeira e papelão, a segunda com madeira e uma camada fina de espuma e a terceira com madeira e uma camada mais grossa de espuma. Desse modo, no decorrer da história, a criança cega ou com baixa visão pode perceber, por meio do tato, qual foi a poltrona que Cachinhos escolheu. Também forramos as poltronas com um tecido de cores branca e preta, pois o contraste favorece a visualização da criança com baixa visão.

Na reprodução para o final da história, confeccionamos três camas com os mesmos materiais das poltronas, apenas com a

diferenciação nos tecidos utilizados. Foi possível, para os alunos, conhecer texturas diferentes. Desse modo, acreditamos que, usando esses materiais, podemos contar para as crianças com deficiência visual a história de modo que elas mesmas consigam compreender o universo lúdico desse conto.

Livro sensorial (adaptado)

Para que as imagens mentais se instalem e se cristalizem, o professor deve propor à criança cega trabalhos onde ela possa deprender as noções de semelhança e diferença, a idéia de oposição, a localização espacial, a noção de distância, o domínio da lateralidade, etc. Tal procedimento didático trará à criança mecanismos de interpretação mais ricos e o necessário refinamento tátil (ALMEIDA, 2010, p. 80).

O livro sensorial é um recurso utilizado, principalmente, nas salas de atendimento especializado e contém atividades que têm por objetivo promover o aprendizado das crianças pelo tato ou pela visão nos casos em que elas possuem um resíduo visual. As atividades são propostas para que elas aprendam conceitos básicos para o seu dia a dia, que incluem noções de dentro-fora, maior-menor, vazio-cheio, igual-diferente, em cima e embaixo, à direita e à esquerda, figuras geométricas e outros mais que venham prepará-las para a escrita braille, pois esses conceitos são indispensáveis para esse aprendizado. Vale ressaltar que esse livro é importante e é utilizado também por crianças videntes.

O professor da educação infantil, tanto da classe regular como o especialista na deficiência visual, poderá confeccionar o seu próprio livro a ser utilizado para orientar as suas atividades diárias. O material usado para confeccionar o livro sensorial é de baixo custo, ou às vezes praticamente de nenhum custo, pois ele pode ser elaborado com objetos simples, como canudos, po-

tes de iogurte, embalagens diversas, caixas de vários tamanhos e formatos, pratinhos e talheres plásticos, isto é, qualquer tipo de material que apresente algum significado para a criança. Podem ser usados materiais com texturas diferentes, tintas de relevo, alguns brinquedos, como mesas, cadeiras, poltronas, que fazem parte da realidade da criança. As folhas podem ser de cartolina, material que as escolas possuem.

Material em EVA

Esse material pode ser utilizado para que as crianças ou o professor contem uma história ou para levar o aluno a identificar algumas figuras, por exemplo, uma árvore, um cachorro, uma casa. Essas figuras podem estar misturadas com outras, como uma boneca, um carro, que não seja de EVA. A Professora A usou esse material com a Aluna A1 que tem baixa visão e aproveitou um momento de brincadeira para contar uma história pela qual a Aluna A1 pudesse reconhecer as figuras e os objetos e interferir na história, levando-a a criar sua própria versão. Tal atividade é interessante porque a criança, além de explorar os objetos e figuras, amplia o seu vocabulário e imaginação.

Olfato

Desde cedo, a criança deficiente visual deverá ser orientada a desenvolver e utilizar ao máximo o sentido do olfato. A identificação, discriminação e localização de odores variados (alimentos, remédios, flores e outros) permitem ao deficiente visual maior domínio do ambiente, facilitando o reconhecimento de farmácias, restaurantes, etc., bem como prevenindo situações de risco – cheiro de gás, gasolina, fumaça, queimado, dentre outros (INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA, acesso em 2 jul. 2013).

O fato de as crianças cegas e as de baixa visão estarem privadas do sentido da visão faz com que precisem explorar os sentidos remanescentes, por isso o professor precisa trabalhar bem com o olfato para que elas possam no seu dia a dia se tornar mais independentes, evitando acidentes que poderiam ser fatais para suas vidas.

A Professora B nos mostrou o material que ela mesma confeccionou para trabalhar produtos de limpeza com seu aluno. Em recipientes bem fechados, ela colocou amostras de detergente, sabão líquido e em pó, amaciante de roupa, água sanitária, desinfetante (três odores diferentes), sabonete líquido e desodorante. Antes de realizar esse trabalho, ela procurava saber se a criança era alérgica a algum desses odores, caso contrário, ela, cuidadosamente, levava-a a cheirar e identificar o produto, explicando a sua utilização. Relatou ainda que também já trabalhou com essências e produtos de cozinha, como alho, cebola, orégano, canela e cravo.

Painel do sistema braille

Encontramos o painel do sistema braille em uma sala de AEE. Ele é um recurso não só para o aluno deficiente visual, mas também para os professores e os alunos conhecerem o braille, possibilitando, assim, ajudar o colega que utiliza o método. Ele pode ser feito com vários tipos de materiais e, na parte externa dos bolsos, são colados números e letras do nosso alfabeto e a escrita em braille. Dentro dos bolsos, na parte do número, pode ser colocada a quantidade correspondente ao número; e, na parte da letra, um objeto cuja inicial seja a letra do bolso. Nesse painel que encontramos, também tem o alfabeto em libras.

Prancha ou prancheta geométrica

Com este material, o professor poderá trabalhar classificação e seriação, noções de orientação espacial (dentro-fora, direita-esquerda, primeiro-último etc.), formas geométricas, texturas. Também poderá trabalhar adição e subtração. É feito com um retângulo de EVA, papelão ou papel paraná no qual caiba quatro recipientes de formas diferentes (quadrado, retângulo, círculo e triângulo) e um quinto com tampa e as mesmas figuras geométricas em texturas diferentes.

O professor pede que a criança reúna um conjunto com as peças que tenham a mesma forma e coloque no recipiente correspondente. As crianças poderão também reunir as figuras com texturas iguais ou as figuras com a mesma forma. Assim, o professor poderá propor à criança efetuar algumas operações de somar e subtrair.

Prancha para desenho

A prancha de desenho foi um recurso que encontramos em uma escola e que é utilizado pelo Aluno E1, cego congênito de três anos. É um material confeccionado em EVA, feito com duas partes iguais. A parte de cima tem um retângulo cortado em tamanho um pouco menor que uma folha A4. Colam-se três lados do EVA deixando apenas um lado para introduzir o papel. Esse retângulo permite à criança cega entender o espaço que poderá ser utilizado ao desenhar.

Texturas

As texturas devem ser trabalhadas com a criança de uma forma bem lúdica e próxima à realidade dela, pois ela precisa conhecer o mundo que a cerca. O professor pode utilizar texturas por meio de diversos tipos de jogos, como dominó, jogo da memória, jogo da velha, contação de histórias e também trabalhando a cega braille. Existem jogos e materiais que podem ser adquiridos em lojas especializadas, mas o professor pode fazer o seu próprio material usando recursos próprios, como tampinhas e copos de iogurte, onde são colados os diversos tipos de textura (algodão, EVA, papelão, areia etc.).

Outro recurso lúdico utilizado para trabalhar textura é a pista sensorial, na qual várias placas com diversos tipos de materiais são colocadas formando um caminho por onde a criança passa. Por meio do contato dos pés com a superfície, ela reconhece e diferencia as pistas. Encontramos esse recurso na brinquedoteca do Instituto Benjamin Constant e, em conversa com a Professora B, entendemos que poderia ser feita uma pista sensorial com placas móveis que permitissem transportá-las ou guardá-las quando fosse necessário.

O objetivo de trabalhar textura é levar a criança a conhecer os diversos tipos existentes por meio do manuseio, estimulando e tornando o tato mais apurado como também trabalhar a coordenação motora fina (movimento de pinça fina) e a orientação espacial. Podem ser exploradas ainda as formas geométricas, o sistema numérico e as operações matemáticas (SERVIÇO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO).

Considerações

Este estudo tem relevância por indicar, tanto aos profissionais da educação especial quanto aos de sala de ensino regular, possibilidades para se desenvolver um trabalho de qualidade com as crianças com cegueira e baixa visão, demonstrando não ser necessário, para alcançar esse objetivo, nada extraordinário ou complicado, mas sim ações que vão ao encontro das necessidades específicas de cada criança, apontando possíveis caminhos por meio do lúdico para o aperfeiçoamento das práticas docentes.

Referências

ALMEIDA, Maria da Gloria de Souza. **Alfabetização através do Sistema Braille**. Apostila do Curso de Qualificação de Professores na Área da Deficiência da Visão. Rio de Janeiro: MEC/Instituto Benjamin Constant/Departamento Técnico-Especializado/Divisão de Capacitação de Recursos Humanos, 2010. p. 1-206.

INSTITUTO DE CEGOS DA BAHIA. **Os cinco sentidos**. Disponível em: <<http://www.institutodecegos.org.br/sentidos.htm>>. Acesso em: 2 jul. 2013.

MOTTA, M. P.; MARCHIORE, L. M.; PINTO, J. H. **Confecção de brinquedo adaptado**: uma proposta de intervenção da terapia ocupacional com crianças de baixa visão. *Mundo Saúde*, São Paulo, v. 2, n. 32, p. 139-145, 2008.

PAIVA, Júlio Damas. O desenvolvimento motor da criança cega nos primeiros anos de vida. **Sobre a deficiência visual**, *Ludens*, v. 6, n. 1, out./dez. 1981. Disponível em: <<http://deficienciavisual.com.sapo.pt/txt-desenvolvimentoomotor.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

PRETO, Vivian de Oliveira. **Adaptação de livros de literatura infantil para alunos com deficiência visual**. 2009. Dissertação (Mestrado). Faculdade Estadual Paulista, Marília-SP. Disponível em: <http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/preto_vo_me_mar.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2013.

RODRIGUES, Maria Rita Campello; MACÁRIO, Nilza Magalhães. Estimulação precoce: sua contribuição no desenvolvimento motor e cognitivo da criança cega congênita nos dois primeiros anos de vida. **Estimulação Precoce**, Instituto Benjamin Constant/MEC, Divisão de Pesquisa, Documentação e Informação, Rio de Janeiro, n. 33, abr. 2006. Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=4&itemid=10037>>. Acesso em: 15 jul. 2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. Inclusão escolar de alunos cegos e com baixa visão. In: SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Projeto: Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado na deficiência visual. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_dv.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2013.

SERVIÇO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL PEDAGÓGICO ADAPTADO. Centro de apoio pedagógico e atendimento às pessoas deficientes visuais (CAP). São José – SC. Disponível em: <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=210>. Acesso em: 29 jun. 2013.

SIAULYS, Mara O. de Campos. **Brincar para todos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005, p. 152 il. color. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/brincartodos.pdf>>. Acesso em: 7 fev. 2013.

VITA HÁBIL SOLUÇÕES EM REABILITAÇÃO. **Cubos de atividades – SIMQUE**. Dica “Vida Hábil” de Uso. Disponível em: <<http://www.terapiaocupacional.com.br/loja/produto/1966/cubos-de-atividades---simque.aspx%22>>. Acesso em: 17 jul. 2013.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In:_____. Obras escolhidas. Madrid: Tomás Breton, 1997. v. 5. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/25672525/Vigotski-Obras-Escolhidas-Tomo-5-Fundamentos-de-Defectologia-Completo-Em-Espanhol>>. Acesso em: 13 jul. 2013.

Altas Habilidades



Alunos com altas habilidades/ superdotação: da identificação à atenção educacional e familiar

Bárbara Amaral Martins

Miguel Cláudio Moriel Chacon

Altas habilidades/superdotação no Brasil: breve histórico

O primeiro atendimento destinado aos então chamados *super-normaes* a que se tem registro, realizado no Brasil, ocorreu no ano de 1929, após a Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Estado do Rio de Janeiro. Entretanto, embora o trabalho pedagógico com esses alunos estivesse garantido pela legislação estadual, a falta de políticas públicas, nos âmbitos estadual e federal, impossibilitou a universalização do atendimento, resultando em iniciativas isoladas (DELOU, 2007).

Nesse mesmo ano, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, a psicóloga russa Helena Antipoff chega ao Brasil e assume a direção do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte, onde passa a lecionar Psicologia Experimental aos educadores, com vistas a uma reformulação do ensino (DELOU, 2007; DOMINGUES, 2011).

Helena Antipoff, envolvida com a educação especial, prestou inúmeras contribuições à área, como a participação na criação de instituições voltadas ao atendimento das crianças excepcionais.

nais: Sociedade Pestalozzi (1932), Sociedade Pestalozzi do Brasil (SPB) (1945), Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (1954) e Associação Milton Campos para o Desenvolvimento das Vocações (ADAV) (1973), destinada ao atendimento dos *bem-dotados*⁷ (DOMINGUES, 2011). Já em 1945, Helena Antipoff reunia pequenos grupos de alunos *bem-dotados* para estudar literatura, teatro e música na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro (NOVAES, 1979), dando origem ao que hoje se conhece por atendimento educacional especializado (AEE) para alunos com altas habilidades/superdotação (AH/SD), pois, diferentemente de outros envolvidos com a temática, ela acreditava que as AHs/SDs não estavam presentes apenas nas áreas avaliadas pelos tradicionais testes de inteligência (linguagem e raciocínio), mas nos diversos campos da construção humana, como artes, ciências, esportes (ANTIPOFF, 2010).

Outra importante contribuição dessa psicóloga e educadora diz respeito à construção do conceito de excepcional, termo cunhado por ela para substituir outros considerados pejorativos, como retardado e anormal. Excepcionalidade fazia referências à pessoa “[...] que apresentasse diferenças físicas, sociais ou de desenvolvimento cognitivo, com resultados escolares acima ou abaixo da média de seu grupo, incluindo-se aí os indivíduos infra e os super dotados intelectualmente” (DOMINGUES, 2011, p. 6). Trata-se de um conceito que não acarreta conotação pejorativa, porque abrange aqueles que se distanciam da média da população devido às diferenças ocasionadas seja por “deficiências”, seja por “eficiências”.

Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024, nos seus artigos 88 e 89, ao fazer referência à “educação de excepcionais”, deixa subentendida a inclusão dos

⁷ Terminologia utilizada na década de 1930 por Vygotsky (1996) para se referir àqueles com capacidade intelectual superior à média e por Helena Antipoff para se reportar àqueles com capacidade superior à média em áreas diversas.

alunos AHs/SDs nessa modalidade de educação (BRASIL, 1961, p. 15). O compromisso com esses alunos é reafirmado pela LDB nº 5.692, de 1971, de forma explícita:

Art. 9º – Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971, p. 3).

A partir de então, de acordo com Delou (2007), diversas iniciativas públicas e privadas, voltadas à educação dos alunos superdotados, foram registradas nos seguintes estados: Pará, Bahia, Goiás, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, além do Distrito Federal. Algumas dessas iniciativas se mantiveram persistentes no decorrer do tempo, adquirindo, na atualidade, o caráter de referência na área.

Considerando a LDB de 1961 como o marco do início à atenção especial aos alunos com AH/SD, no que se refere à legislação de âmbito nacional, temos mais de cinquenta anos de garantia desse direito. Contudo, mesmo tendo transcorrido mais de meio século, esse direito ainda está por se consolidar para a grande maioria dos educandos nessa condição. Segundo Pérez e Freitas (2011), o Edudatabrasil, sistema de estatísticas educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apresenta dados de matrículas de alunos com AH/SD somente nos anos de 1999 a 2002, quando são registradas, respectivamente, 468, 454, 692, 625 matrículas, em todo o território nacional, enquanto as estimativas mais conservadoras (3,5 a 5% da população) previam uma média de 2.250.182, 2.240.499, 2.330.052 e 2.348.798 de matrículas para os mesmos anos. Apesar de os números apresentados pelo Inep, referentes aos anos de 2007 e 2008, serem consideravel-

mente mais favoráveis,⁸ eles nos mostram o quão distante ainda estamos tanto da oferta de atenção⁹ educacional especializada quanto da sua identificação.

Identificação e caracterização de alunos com AH/SD

De acordo com Winner (1998), crianças com altas habilidades são aquelas que apresentam três características atípicas: precocidade, insistência em fazer as coisas a seu modo e fúria por dominar. Segundo a autora, essas crianças manifestam o potencial em sua área de domínio em uma idade anterior à esperada, bem como apresentam maior facilidade que as demais para aprender. Necessitam de pouco auxílio dos adultos e são capazes de fazer descobertas por si sós, encontrando novas maneiras para resolver problemas de sua área de interesse, o que demonstra, ainda, a existência de criatividade. Além disso, são intrinsecamente motivadas, exibindo um interesse intenso e obsessivo por dominar sua área de habilidade.

Para Gama (2006), a superdotação em crianças e adolescentes é composta por três fatores: precocidade ou talento, pensamento divergente (criativo e/ou crítico) e dedicação obstinada a determinadas tarefas.

“A precocidade está sempre relacionada não ao comportamento ou forma de pensamento propriamente ditos, mas, à idade

⁸ Em 2007, foram registrados 2.564 alunos com AH/SD matriculados em classes comuns do ensino regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos e 418 alunos estudando em escolas exclusivamente especializadas ou classes especiais do ensino regular e/ou da Educação de Jovens e Adultos. Em 2008, foram registrados 3.257 e 419, respectivamente (PÉREZ; FREITAS, 2011).

⁹ Sempre que fizermos referência ao trabalho pedagógico, utilizaremos “atenção educacional especializada”, por entendermos que o professor não atende e sim oferece atenção educacional. Por esse motivo, não usaremos abreviação para não confundir com atendimento educacional especializado (AEE).

em que estes são exibidos [...]” (GAMA, 2006, p. 65). Crianças precoces apresentam desenvolvimento mais avançado e superam o esperado para sua idade. Desse modo, o andar e o falar mais cedo que o normal e a capacidade de pensar de maneira diferente, fazer generalizações, aprender símbolos abstratos com facilidade e deduzir relações entre eles são algumas características identificadas em estudos sobre crianças com indicativos de AH/SD.

O pensamento divergente, outro fator da superdotação, segundo Gama, é representado pela “[...] capacidade de pensar respostas novas, de dar soluções diferentes para problemas abertos [enquanto o pensamento convergente almeja encontrar] a resposta certa, aquela que foi definida a priori” (GAMA, 2006, p. 72).

A autora define o pensamento crítico e o pensamento criativo como formas de pensamento divergente e propõe uma distinção entre eles:

Na verdade, a distinção entre pensamento criativo e pensamento crítico é apenas uma forma de diferenciar alunos superdotados que dão preferência à criação de produtos novos – pinturas, músicas, coreografias, textos literários, poemas, etc. – daqueles que dão preferência à resolução de problemas – matemáticos, científicos, ou outros – que não implicam no surgimento de um produto na concepção mais corriqueira da palavra [...] (GAMA, 2006, p. 72-73).

Quanto ao que Winner (1998) chama de fúria por dominar, Gama (2006, p.83) classifica como dedicação obstinada à tarefa e define nas seguintes palavras:

[...] uma dedicação desmedida, que não se vê em crianças ou jovens da mesma idade. É uma capacidade de concentração por períodos de tempo muito superiores ao que se espera de alunos nas mesmas condições e de igual idade. É a habilidade de focalizar agudamente em alguma atividade, seja uma tarefa, uma aula, o desenvolvimento de um projeto ou outra qualquer [...].

Para Renzulli (1978, p. 182), a superdotação se caracteriza pela interligação de três traços: habilidade acima da média, comprometimento com a tarefa (que constitui uma refinada forma de motivação) e criatividade. A presença isolada de qualquer um desses traços não é suficiente para definir a superdotação, pois é na interação entre os três que se encontra a produção ou criação superior. Ele acredita que a superdotação possa vir a ser transitória.

A habilidade acima da média, um dos componentes da superdotação, “[...] pode ser detectada tendo como referência um grupo homogêneo de pessoas [...] da mesma faixa etária e aproximadamente da mesma origem socioeconômica [...]” (FREITAS; PÉREZ, 2010, p. 16).

É um equívoco imaginar que os alunos com AH/SD são sempre capazes de encontrar seus próprios meios para desenvolver suas potencialidades, quando, na verdade, necessitam de estímulos provenientes de experiências de aprendizagem enriquecedoras (CUPERTINO, 2008). Contudo, a atenção educacional voltada às suas necessidades passa necessariamente pela identificação desses alunos. Segundo Acereda e Sastre (1998), o processo de identificação é complexo, mas dele dependem as possibilidades de que esses alunos atinjam a autorrealização e desenvolvam adequadamente seus potenciais.

Entre os métodos de identificação, incluem-se testes padronizados, nomeação de professores, nomeação de pais, nomeação de colegas, aut nomeação e avaliações do trabalho escolar desenvolvido pelo aluno (ACEREDA; SASTRE, 1998). Para Alcón (2005), a melhor estratégia de identificação se faz por meio da associação entre procedimentos informais (nomeações) e recursos psicométricos (testes padronizados). No que se refere aos procedimentos informais, os professores são capazes de proporcionar importantes informações quanto à capacidade e ao rendimento acadêmico dos alunos, enquanto os pais também podem alertar

a escola a respeito de capacidades percebidas. Os colegas, por sua vez, fornecem informações valiosas quanto àqueles que se destacam em sala de aula. Existem, ainda, várias características que sinalizam a presença de indicativos de AH/SD. Nesse sentido, é essencial que as conheçamos e estejamos atentos a elas.

Com base em diversos autores, Freitas e Pérez (2010, p. 17) elencam boa parte das características recorrentemente mencionadas quando se trata de pessoas com AH/SD: precocidade, gosto e nível elevado pela leitura; interesses variados e diferenciados, tendência a se associar a pessoas mais velhas; assincronismo, preferência por trabalhar ou estudar sozinhas, independência, autonomia, senso de humor refinado, sensibilidade estética muito desenvolvida, elevada capacidade de observação, liderança, gosto e preferência por jogos que exijam estratégia.

Pérez (2008) acrescenta as seguintes características: busca de soluções próprias para os problemas, capacidade desenvolvida de análise, avaliação e julgamento, criatividade, independência de pensamento, produção ideativa, concentração prolongada numa atividade de interesse; consciência de si mesmo e de suas diferenças, desgosto com a rotina, gosto pelo desafio, habilidade em áreas específicas, interesse por assuntos e temas complexos, ideias novas e para várias atividades, memória desenvolvida, pensamento abstrato, rapidez e facilidade de aprendizagem, relacionamento de informações e associações entre ideias e conhecimentos, vocabulário avançado, rico e extenso em relação aos seus pares; persistência perante dificuldades inesperadas, tendência ao perfeccionismo e ao isolamento, sensibilidade em relação aos problemas sociais e aos sentimentos dos outros.

Webb (1993) elenca ainda: motivação intrínseca, gosto pela resolução de problemas e habilidade para conceituar, abstrair e sintetizar, procura pelo estabelecimento de relações entre causa e efeito, altas expectativas de si e dos outros, atenção prolongada em

áreas de seu interesse, desejo de ser aceito pelos outros, alto nível de energia, inconformismo e versatilidade. Todavia, o excesso de qualquer um dos indicativos de AH/SD pode ocasionar problemas como: tornar-se impaciente com aqueles que não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem, fazer perguntas embaraçosas, mostrar-se sensível às críticas e à rejeição, tornar-se o “palhaço da classe” por conta de seu senso de humor etc. (WEBB, 1993).

Contudo, vale deixar claro que os alunos com AH/SD constituem um grupo heterogêneo. Dessa forma, não é esperado que todos tenham as mesmas características, tampouco que um único aluno apresente todas que foram aqui mencionadas.

Um estudo de caso em sala de aula

A superdotação, a precocidade, o prodígio e a genialidade são gradações de um mesmo fenômeno e enquadram-se no termo altas habilidades (CUPERTINO, 2008; CHACON; PAULINO, 2011). Neste espaço, procuraremos nos deter no trabalho pedagógico desenvolvido com um aluno precoce com indicadores de altas habilidades/superdotação. A precocidade é percebida quando uma criança apresenta determinada habilidade desenvolvida prematuramente em qualquer área do conhecimento (CUPERTINO, 2008). Tal desenvolvimento é mais avançado quando comparado com o de seus pares e quando as crianças superam o esperado para sua idade (GAMA, 2006).

Visto que as altas habilidades abrangem a precocidade, podemos afirmar que alunos precoces são detentores de necessidades educacionais especiais, uma vez que os educandos com AH/SD se encontram entre os sujeitos da educação especial (BRASIL, 2008). Nesse sentido, realizamos um estudo com um aluno precoce, a fim de verificar o trabalho pedagógico desenvolvido com ele.

Eduardo é um menino de seis anos de idade, matriculado no primeiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola particular,¹⁰ que foi escolhido por se tratar de uma criança precoce em leitura e escrita, identificada e atendida pelo Programa de Atenção a Alunos Precoces com indicadores de altas habilidades/superdotação (Papahs).

Após 18 horas de acompanhamento em ambiente escolar, percebemos que Eduardo é uma criança alegre, extrovertida e que possui um bom relacionamento com seus colegas de classe. Além disso, é curioso e está sempre fazendo perguntas: “Prô, o que é dispensar?”, “Como assim, número reduzido?”, “Como assim, nus?”, “O que é sondagem?”. Seus colegas de classe percebem sua precocidade e, por conta disso, solicitam-lhe auxílio com frequência e em diversas situações, por exemplo: pedem ajuda para escrever determinada palavra ou sílaba, solicitam que faça a leitura de algo ou que responda a uma questão formulada pela professora, mas cuja resposta não é conhecida.

Sua precocidade manifesta-se, principalmente, em atividades de leitura e escrita, visto que ingressou na escola plenamente alfabetizado, dominando não apenas a codificação e decodificação de palavras, como também a atribuição de sentido, a estruturação textual e o emprego da pontuação, enquanto os demais alunos se encontram entre os vários níveis de escrita¹¹ do processo de alfabetização. No entanto, ele também sobressai por sua agilidade em responder a perguntas, pelas correções que faz às falas tanto de seus colegas quanto de suas professoras, bem como por sua capacidade mnemônica de recordar informações obtidas.

¹⁰ O aluno estuda em escola particular, devido ao fato de ter obtido uma bolsa de estudos por seu bom desempenho.

¹¹ Para saber mais sobre níveis de escrita, consulte FERREIRO, F; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

Porém, apesar de Eduardo se destacar dos outros devido a seus conhecimentos e habilidades, não lhe é comum o oferecimento de atividades pedagógicas diferenciadas. Nas aulas de Língua Portuguesa, ele desenha, pinta, completa palavras com a sílaba que falta, circula palavras em textos, escreve o nome de figuras, como os demais alunos. Entretanto, nas tarefas de casa, a professora procura adaptar as atividades, deixando-as mais adequadas ao aluno. Quando a tarefa era completar as palavras com suas vogais, por exemplo, além de fazer isso, ele ainda deveria escolher três dessas palavras e formar frases. Em outra ocasião, pedia que ele escrevesse palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas.

Embora executasse as mesmas atividades que seus colegas em sala de aula, sua avaliação na disciplina de Língua Portuguesa era diferenciada. A avaliação destinada a todos os alunos da classe contemplava o emprego das vogais, as letras do alfabeto, circular palavras que rimam e separar as sílabas de palavras dissílabas, ao passo que a avaliação de Eduardo consistia na leitura e interpretação de texto, localização de palavras em caça-palavras, completar o texto com palavras que rimam e separar as sílabas de palavras com mais de duas sílabas e que incluíam sílabas complexas¹².

Sem dúvida, essa avaliação está em maior conformidade com os conhecimentos do aluno, mas contrasta com o ensino pouco estimulante e desafiador ao qual ele é submetido.

Ele frequenta um programa de atenção a alunos precoces, que oferece seus serviços semanalmente, por uma hora e meia, enquanto, em classe regular, Eduardo permanece por 25 horas semanais. Em outras palavras, a escola dispõe de um tempo precioso reservado ao ensino, mas, semelhantemente às demais escolas, cumpre apenas em parte seu dever constitucional instituído de promover o pleno desenvolvimento de seus educandos

¹² Chamamos de sílabas complexas aquelas que apresentam mais de uma consoante.

(BRASIL, 1988). Essa situação passa por questões amplas, de cunho político, as quais não nos cabe discutir neste momento, todavia devemos estar atentos às mazelas de nossa educação e ao que diz respeito às habilidades superiores e exigir que se finde a negligência aos alunos com AH/SD, de modo a oferecer-lhes a atenção adequada.

Dentre as estratégias voltadas às necessidades desses alunos, as principais formas de atenção educacional especializada são as seguintes: aceleração, agrupamento e enriquecimento. No caso de Eduardo, acreditamos que a estratégia mais apropriada se constituía no enriquecimento, o qual consiste no oferecimento de experiências diversas àquelas proporcionadas por meio do currículo regular. Dá-se pelo acréscimo de conteúdos mais abrangentes e aprofundados, ou pela solicitação de projetos e tem como ponto forte o atendimento às necessidades educacionais especiais da criança sem segregá-la ou retirá-la de seu ambiente. Como método de enriquecimento curricular, pode-se construir um programa educacional individualizado que respeite o tempo de escolarização regular e possibilite alterar os objetivos, a metodologia, as atividades e a avaliação, ou somente realizar alterações menos abrangentes, como a ampliação de alguns conteúdos, o aprofundamento de determinadas disciplinas e a variação das atividades (CUPERTINO, 2008).

O incentivo a esses alunos torna-se indispensável na medida em que, quando não são reconhecidos e estimulados, podem adaptar-se ao contexto rotineiro da sala de aula, deixando de desenvolver suas habilidades e até mesmo se tornando desinteressados e frustrados. A esse respeito, Freeman e Guenther (2000) assinalam que a falta de oportunidades para o desenvolvimento do potencial leva ao tédio e ao aborrecimento, fazendo com que a criança crie mecanismos próprios para enfrentar essas circunstâncias. Assim, o aluno pode preferir alienar-se, baixar seu ritmo

de produção ou preencher seu tempo com brincadeiras e comportamentos inapropriados, podendo perder o interesse pelas atividades escolares, bem como estagnar o desenvolvimento de seu potencial.

Diferentemente da maioria dos alunos nessa condição, Eduardo tem a possibilidade de participar do Papahs, no qual suas habilidades são estimuladas. Contudo, é necessário que suas necessidades educacionais sejam contempladas também na escola.

A atenção aos alunos precoces e seus familiares no Papahs

O Papahs é um projeto de pesquisa e extensão universitária que trabalha com crianças e seus respectivos responsáveis. As crianças precoces são identificadas na educação infantil e no ensino fundamental I de escolas públicas e particulares.

O processo de identificação se inicia com o auxílio dos professores, os quais participam de um curso de extensão universitária oferecido por nossa equipe, para, posteriormente, indicar seus alunos considerados precoces. Esses alunos passam por uma avaliação da equipe técnica dos setores de Psicologia, Serviço Social e Psicopedagogia do Centro de Estudos da Educação e da Saúde (CEES), pertencente à unidade auxiliar da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp. Após essa triagem, o aluno é encaminhado ao Papahs para uma avaliação pedagógica complementar da equipe. Com base na avaliação das duas equipes, um processo classificatório é realizado, e os alunos são convidados a compor o grupo, seguindo a ordem de classificação.

A atenção aos alunos acontece numa sala de recursos multifuncionais do CEES (sala cedida pelo MEC), dentre outras salas reservadas para o Papahs, conforme a necessidade. Semanalmen-

te, às sextas-feiras, são oferecidas aos alunos atividades pedagógicas de enriquecimento. Concomitantemente, ocorre o trabalho de enriquecimento e informação aos pais e/ou responsáveis.

Salientamos que, por se tratar de um trabalho pedagógico com crianças menores de idade, no CEES, ele tem por norma a presença obrigatória do pai e/ou responsável durante todo o período em que o aluno lá estiver. Portanto, o programa conta com uma grande quantidade de pais participantes das atividades.

Enriquecimento aos alunos

Aos alunos são oferecidos enriquecimentos nas atividades acadêmicas (pedagógicas, informática educacional e inglês) e na educação musical e artística (mangá). Como o Papahs trabalha com crianças a partir de três anos de idade, são feitos agrupamentos conforme as habilidades e os interesses dos alunos pelas atividades oferecidas pelo programa, em consonância com as avaliações precedentes e subsequentes. Como em todo processo de desenvolvimento e aprendizagem, temos alunos mais desenvolvidos em atividades acadêmicas, outros em *softwares* educativos e um menor número em educação musical ou desenho, no entanto todos participam de todas as atividades oferecidas, mas com diferencial para sua área de maior habilidade. Algumas atividades contam com a participação concomitante dos responsáveis.

Enriquecimento às famílias

A família é uma instituição que vem sofrendo transformações ao longo dos anos, o que tem levado à superação do modelo tradicionalmente constituído pelo pai, mãe e filho(s) desse pai e dessa mãe morando na mesma casa. Assim sendo, assistimos hoje à constituição de diferentes arranjos familiares (CHACON, 2010). No Papahs, temos desde as tradicionais famílias monogâmicas até as famílias com diferentes arranjos.

No entanto, nosso maior desafio não está nessa constituição, ou mesmo na dinâmica alterada dos papéis de seus membros, mas no seu envolvimento com as atividades de enriquecimento oferecidas no Papahs.

De maneira geral podemos dizer que temos tido uma relação exitosa com as famílias. A participação do responsável nas atividades de enriquecimento familiar não é obrigatória, mas, como eles necessitam ficar no CEES no período em que a criança se encontra em atividade, para não ficarem ociosos na sala de espera, acabam participando. Há resistências iniciais de pais cuja concepção é o dever apenas de levar e buscar a criança, mas não o de participar, porém, na medida em que se envolvem nas atividades, essa concepção muda e alguns passam a vir não apenas sozinhos, mas em casal. Temos situações inusitadas como: o pai alterar sua rotina de trabalho para acompanhar a filha uma vez que a mãe trabalha no período das atividades; os pais se organizarem no serviço para poder acompanhar o filho, pelo fato de a esposa de um deles ter dado à luz a uma segunda criança e a do outro estar grávida.

Temos, por princípio, que ambientes enriquecidos podem estimular aqueles cujos atributos diferenciais requerem mais do que o oferecido normalmente pela sociedade. Assim sendo, parte das atividades direcionadas às crianças é também dirigida aos pais e/ou responsáveis, levando-os a participar de oficinas de origami, mangá, *sudoku*, educação musical, atividades pedagógicas, leitura e discussão de pequenos textos informativos, de maneira a despertar suas habilidades, criatividade, interesse pelo assunto, informação sobre a temática das AHs/SDs para, a partir disso, haver uma maior interação entre eles e as crianças no ambiente familiar.

A partir das atividades a eles oferecidas, presenciamos um movimento de muitos pais e/ou responsáveis no sentido de trazer para o grupo recursos materiais, como instrumentos musicais e

brinquedos, bem como resultados de busca na internet por atividades de raciocínio lógico-matemático, como as *torres de hanói*. Houve também a colaboração de uma mãe, professora de inglês, no ensino da língua inglesa, em um momento em que perdemos o bolsista que desenvolvia essa tarefa, o que reforça que a relação entre família e profissionais pode e deve ser de colaboração (MITCHELL; GIBSON, 2003).

Referências

ACEREDA, A.; SASTRE, S. *La superdotación*. Madrid: Síntesis Psicología, 1998.

ALCÓN, M. C. G. *El niño superdotado: fundamentos teóricos y psicoeducativos*. Badajoz: @becedario, 2005.

ANTIPOFF, C. A. *Uma proposta original na educação de bem-dotados: ADAV – Associação Milton Campos para Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem Dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983*. 2010. 240 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. *Lei nº 4.024: Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1961.

_____. *Lei nº 5.692. Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: MEC, 1971.

_____. *Constituição(1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CHACON, M. C. M. *O relacionamento fraterno na presença da deficiência*. Espaço: informativo técnico-científico do Ines. Rio de Janeiro: Ines, 2010. p. 70-82.

CHACON, M. C. M.; PAULINO, C. E. Altas habilidades: a incompletude do axioma semântico. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, UFSM, v. 24, n. 40, p. 181-193, 2011.

CUPERTINO, C. M. B. (Org.). Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos/Secretaria da Educação. São Paulo: FDE, 2008.

DELOU, C. M. C. Educação do aluno com altas habilidades/superdotação: legislação e políticas educacionais para inclusão. In: FLEITH, D. S. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília: MEC/ Seep, 2007. p. 25-40.

DOMINGUES, S. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a educação inclusiva**. Belo Horizonte: UFMG, 2011. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

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

FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. Altas habilidades/superdotação: atendimento especializado. Marília, SP: ABPEE, 2010.

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

MITCHELL, L. M.; GIBSON, K. L. Estimulando una relación colaboradora entre familia y profesional dentro de los programas para superdotados. In: ALONSO, J. A.; RENZULLI, J. S.; BENITO, Y. **Manual internacional de superdotados: manual para profesores y padres**. Madrid: EOS, 2003. p. 147-158.

NOVAES, M. H. **Desenvolvimento psicológico do superdotado**. São Paulo: Atlas, 1979.

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: UFPR, n. 41, p. 109-124, jul./set. 2011.

PÉREZ, S. G. P. B. **Ser ou não ser, eis a questão: o processo de construção da identidade na pessoa com altas habilidades/superdotação adulta**. Porto Alegre: PUC, 2008. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

RENZULLI, J. S. What makes giftedness? Re-examining a definition. **Phi Delta Kappa**, v. 60, n. 3, p. 180-84, nov. 1978.

WEBB, J. T. Nurturing social-emotional development of gifted children. In: HELLER, K. A.; MONKS, F. J.; PASSOW, A. H. (Org.). **Internacional handbook of research and development of giftedness and talent**. Oxford: Pergamon Press, 1993.

WINNER, E. **Crianças superdotadas: mitos e realidades**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Altas habilidades/superdotação: diálogos a partir da abordagem histórico-cultural

Carly Cruz

Assistimos, nos últimos anos, a uma grande movimentação mundial em torno da valorização do potencial humano talvez como forma de garantir sobrevivência neste nosso planeta já tão escasseado de recursos naturais e tão acostumado a desperdiçar talentos individuais e/ou coletivos.

No Brasil, historicamente, a questão das altas habilidades/superdotação (AHs/Sd)¹³ vem sendo tratada pela legislação federal desde 1961, quando, na Lei nº 4.024, apareceu o termo excepcionais, cunhado por Helena Antipoff para designar os deficientes mentais e os superdotados. A questão ganhou mais contorno na década de 70. Em 1971, foi realizado o primeiro seminário sobre a área, em Brasília, e também tivemos a publicação da Lei nº 5.692/71, em que aparece, pela primeira vez, o termo superdotado (DELOU, 2001). Em 1978, consolida-se a organização da sociedade civil com a fundação da Associação Brasileira para Superdotados (ABSD), no Rio de Janeiro.

De lá para cá, alguns avanços significativos marcaram a área, entretanto continuamos a discussão sobre suas tantas concepções, conceituações e terminologias. De acordo com Pérez (2012), essa

¹³ No presente estudo, optamos pelo uso da terminologia altas habilidades/superdotação por ser essa a forma adotada nos documentos legais brasileiros. Esses termos serão precedidos da palavra “indícios” quando se referirem aos alunos e alunas, pois preferimos não adjetivar os sujeitos em processo de desenvolvimento.

variedade terminológica “[...] tem gerado muitas confusões, o que torna difícil a identificação, o registro no censo escolar e, o que ainda é pior, impede que essas pessoas possam construir uma identidade sadia”. Logo, a questão da nomenclatura vem, ao longo de muitos anos, fomentando discussões entre os teóricos e os não teóricos da área.

Assistimos aqui, no Brasil, desde a década de 70 do século passado, a uma guerra conceitual advinda de várias fontes, quais sejam: Conselho Europeu de Superdotação, Conselho Mundial de Superdotação e ainda de teóricos brasileiros, como Pérez (2012) e Guenther (2000).

Longe de um consenso, que seria impossível neste estudo, procuraremos nos ater a uma reflexão teórica acerca das imbricações possíveis e necessárias entre o aporte histórico-cultural com os pressupostos teóricos sobre as AHs/SD buscando traçar o contorno de uma concepção à luz dessa teoria.

Na perspectiva de compreensão de que o sujeito se constitui na relação com o outro e com o meio social de forma processual, conforme já explicitado em nota de rodapé, sugerimos o termo indícios à frente das AHs/SD. Insta ressaltar, aqui, de maneira mais clarificada, que, ao adjetivarmos o aluno, ou seja, denominando-o de aluno superdotado, deixamos “subliminarmente” de considerar o seu processo de desenvolvimento e construção histórica e social.

Altas habilidades/superdotação: um campo a ser desvelado?

Em um breve relato sobre a trajetória das políticas públicas da Educação Especial para alunos com AHs/SD no Brasil, percebemos iniciativas governamentais e não governamentais regis-

tradas desde 1924, quando foram realizadas as primeiras validações de testes de inteligência americanos em Recife e no antigo Distrito Federal (DELOU, 2012).

De acordo com Delou (2012), o primeiro atendimento aos alunos superdotados no Brasil data de 1929, por conta da Reforma do Ensino Primário, Profissional e Normal do Rio de Janeiro, que previa o atendimento especializado. Entretanto, a autora salienta que essa iniciativa não garantiu direitos legais aos alunos, uma vez que não foi acompanhada pelas políticas públicas estaduais e nem federais.

Com a professora Helena Antipoff, em 1945, os estudos e os primeiros atendimentos aos alunos superdotados foram sistematizados. Segundo Novaes (apud DELOU, 2001), Antipoff reuniu um grupo de alunos bem dotados da zona sul do Rio de Janeiro, na Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte (fundada por ela em 1932) e desenvolveu atividades em literatura, teatro e música. Ficou assim estabelecida no Brasil a gênese dos atendimentos especializados aos alunos com atitudes de AHs/SD.

Quanto às produções científicas sobre as AHs/SD no Brasil, Peres e Freitas (2010), em estudo (de 2000 até 2010) sobre o estado do conhecimento na área das AH/SD, afirmam:

O fato mais notório é que existem apenas 7 teses de Doutorado e 50 dissertações de Mestrado com foco explícito na área, defendidas no período, em todo o País, o que representa menos de 4% das 166 teses e menos de 7% das 786 dissertações já defendidas sobre Educação Especial [...]. As teses e dissertações foram produzidas em 12 estados, sendo a liderança dos estados de Rio de Janeiro (14), Rio Grande do Sul (12) e Distrito Federal (8), seguidos por São Paulo (4); Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Paraná (3 cada), Amazonas, Ceará, Espírito Santo e Goiás (2 cada), e Paraíba (1) (p. 8-9).

Em relação às terminologias, vemos também modificações ao longo da história. Dotação, talento, boa dotação, altas habilidades e sobredotação são termos utilizados, via de regra, como sinônimos. Nos documentos legais brasileiros, podemos observar essa questão desde a primeira vez em que o termo “superdotados” foi utilizado, na Lei nº 5.692/71, até recentemente, de forma específica no Decreto nº 7.611/11, no qual aparece a terminologia “altas habilidades e superdotação”. Nesse período de 40 anos, foram utilizados, nos textos legais, vários termos, às vezes de forma concomitante num mesmo documento (CRUZ, 2007).

Subsidiando toda a discussão sobre terminologias, conceitos e concepções, Sternberg e Davidson (2006) apresentam, em seu livro *Conception of giftedness*, dezessete teorias cujas premissas vêm balizando as discussões atuais sobre as AHs/SD, mundialmente falando. Segundo os autores, nos últimos cem anos, inúmeras teorias e modelos sobre AHs/SD vêm sendo desenvolvidas e discutidas na área. Logo, será possível o desvelamento de todos eles? Talvez esse não seja o ponto mais importante.

Das dezessete distintas concepções sobre superdotação da obra Sternberg e Davison, o pesquisador Alencar (1992) destaca os conceitos apresentados por Renzulli (1986), Feldhusen (1986), Csikszentmihalyi e Robinson (1986), Gardner (1983) e Tannenbaum (1983). Segundo a autora, analisando essas diversas diferentes concepções, podemos sugerir que algumas:

[...] indicam uma ênfase às vezes no indivíduo, outras na sociedade; no domínio psicológico ou no domínio educacional; em componentes cognitivos apenas ou nas dimensões cognitivas e de personalidade. Estas diferentes concepções interrelacionam-se, entretanto, em alguns pontos, sugerindo linhas de pesquisas que certamente contribuem para testar as diversas teorias propostas (ALENCAR, 1992, p. 24).

Entretanto, Sternberg (2013) ressalta que o educador contemporâneo deve estar ciente de que modelos são sempre uma possível reflexão da realidade e não a realidade em si. Para o autor, ao nos relacionarmos com crianças com AHs/SD, lidamos com um caso que deve sempre ser analisado e estudado sob o prisma desse sujeito e não de acordo com convicções ideológicas marcadas como verdades apriorísticas.

Pocinho (2009), apud Moreira e Stoltz (2012), aponta as teorias que, segundo ela, se aproximam e respondem mais a algumas inquietações quanto às AHs/SD. São elas: a Teoria Triádica da Inteligência de Sternberg (2000), o Modelo Diferenciado de Sobredotação e Talento de Gagné (2000), a Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1983), a Concepção de Sobredotação dos Três Anéis de Renzulli (1986) e o Modelo Multifatorial da Sobredotação de Monks (1992).

Dentre os modelos apresentados pelas autoras (ALENCAR, 1992; POCINHO, 2009), podemos deduzir que uma grande preocupação do campo de estudo das AHs/SD está na consideração da interação das características biológicas que o sujeito traz consigo ao nascer e a sua imbricação com o ambiente onde vive e se humaniza. As relações do meio cultural e social na constituição de sujeitos com a sua predisposição biológica deixam longe as discussões calcadas em apenas capacidades inatas ou aquelas que priorizam somente o treino e o empenho pessoal na composição do talento.

Diante do que brevemente foi exposto, destacamos aqui mais uma forma de tradução desses modelos de AHs/SD, trazendo para a reflexão a possibilidade de um novo tecido teórico entre a área de AHs/SD e abordagem histórico-cultural e os seus vários modos de olhar o desenvolvimento dos sujeitos, bem como as suas capacidades, potencialidades e talentos à sua luz. Ressaltamos que a reflexão aqui proposta

não tem a pretensão de se configurar como “absoluta”, mas sim oferecer outros modos de pensar as AHs/SD no contexto educacional brasileiro.

Reflexões a partir de práticas teóricas como educadora e pesquisadora: por que o diálogo entre as AHs/SD e o aporte histórico e cultural?

Para nos situarmos neste espectro do texto, pontuamos novamente que entendemos as AHs/SD como um fenômeno humano que encerra a ideia de constituição de acordo com a predisposição de alguns componentes biológicos dos sujeitos, numa interação com os processos históricos e culturais produzidos, que são primordiais para a sua definição. Logo, não concebemos o sujeito em estado permanente, ao contrário, procuramos vê-lo em sua constante construção, reconstrução e constituição.

Dessa forma, a perspectiva histórico-cultural instaurada por Vigotski¹⁴ concebe o processo de constituição do sujeito como inexoravelmente social. A atividade criadora é necessariamente mediada e constituída em contextos históricos, sociais e culturais. Eis aqui um ponto crucial para dispararmos algumas questões sobre as AHs/SD à luz dessa abordagem.

As minhas ideias e inquietações sobre as AHs/SD, desde o início dos meus estudos na área, são consoantes com as de Vigotski, pois o meu olhar para a questão das AHs/SD sempre foi permeado de indagações às quais esta abordagem pode dar pistas para possíveis respostas¹⁵.

¹⁴ Por opção, a grafia do nome Vigotski será essa em nosso texto. Quando referenciado, será respeitada a grafia utilizada nas obras consultadas.

¹⁵ Doravante, o “singular” e o “plural”, a partir das minhas perspectivas quanto ao tema em tela, serão imbricados. Não posso tomar como somente minhas as várias vertentes discutidas até então, tampouco posso deixar de assumir a minha autoria nas imbricações com minha prática.

Duas questões perseguiram a minha prática desde o início desses quase treze anos na área: Quem são e onde estão os alunos superdotados? Pode parecer contraditório, pois, como trabalhar numa área educacional sem saber direito sobre os sujeitos da sua ação? Em minha pesquisa de mestrado, pude perceber que eu não estava sozinha. Ao analisar algumas das respostas sobre o que as professoras que trabalhavam no atendimento de alunos talentosos entendiam sobre AHs/SD, percebi que:

Divergentes e vagas, essas palavras sintetizam a dificuldade que uma grande maioria de pessoas envolvidas na área, inclusive eu, tem com a ideia de assunção de um conceito das AH/SD. Estou ciente da dificuldade de identificação das pessoas com AH/SD ter uma definição única para essa condição. É como dar passadas num terreno de “areia movediça”, ou seja, instável e perigoso. No entanto como trabalhar pedagogicamente com um aluno que não conhecemos? Como aplicar propostas e acompanhar resultados sem saber para quem direcionar? (CRUZ, p. 75, 2007).

À luz da abordagem histórico-cultural, todo processo educacional deve partir da própria experiência do aluno, oportunizando, assim, a sua autoeducação. Todo movimento que menospreze a capacidade do aluno e dê lugar a uma suposta supremacia do professor deve ser totalmente desconsiderado dos processos educativos. E quando o professor sequer se dá conta da sua prática?

Para rebater tantas questões fortes, somente um arcabouço de igual intensidade. Ao retomar a abordagem histórico-cultural para discutir as AHs/SD, parto das premissas básicas de Vigotski para o início desta reflexão: a mediação, a zona de desenvolvimento proximal e as funções psicológicas superiores. Esclareço que a finalidade deste estudo não é o aprofundamento das ideias centrais do pensamento vigotskiano, mas sim sua contribuição para o entendimento do construto AHs/SD e a sua adjetivação

no sujeito-aluno. Entretanto, antes de iniciar a discussão, retornarei às minhas inquietações basilares: quem são e onde estão os alunos superdotados?

Segundo Borland (2006), até o início do século XIX, não havia superdotados, porque eles ainda não haviam sido “inventados”. A invenção (não descoberta) desse sujeito se deu a partir do início do século XX, quando surgiu a necessidade social de “ranquear” e estabelecer critérios de colocação social quanto às suas concepções acerca da inteligência, como um construto inato, tendo como pano de fundo os princípios da eugenia. De acordo com Schwartz (1992, p. 190):

As origens históricas da nossa concepção atual de inteligência são claras. A doutrina da inteligência hereditária foi parte da ideologia de um grupo social formado no final do período do capitalismo de livre iniciativa. Os membros desse grupo foram obrigados a abandonar carreiras de acúmulo de capital para trabalhar como empregados para o Estado ou corporações. Protegeram seu status social afirmando que tinham aptidões e inteligências especiais. Os homens desse novo setor social, por suas posições de educadores, jornalistas e servidores públicos, estavam bem colocados para impor o que pensavam da inteligência para a sociedade como um todo.

Como o mundo é altamente dinâmico (mantidas todas as proporções históricas), assistimos, no século XX, a uma reviravolta conceitual quanto à concepção de inteligência, logo, também das AHs/SD. A inteligência, construto considerado anteriormente inato, imutável e mensurável, passa a ter outras conotações a partir de pesquisas que começaram a considerar o ambiente e a cultura como fator preponderante à sua compreensão e desenvolvimento.

Stoltz e Piske (2012) destacam que Vygotsky e Luria (1996), analisando uma série de funções naturais em crianças com deficiência intelectual e com AHs/SD, afirmam que a diferença entre

elas não está nas funções naturais, e sim nas culturais. A não habilidade no uso dos dispositivos culturais desfavorecia as crianças com deficiência, entretanto, quanto à visão e à memória natural, as crianças não apresentavam grandes diferenças.

Diante do exposto, aqui já fazendo uma referência à imbricação das AHs/SD com a abordagem em tela, posso inferir que a predisposição genética para um talento, seja ela em qualquer área, não é um bloco fechado, impassível de mudanças, pelo contrário, com a interação do meio cultural e social, ela resultará do “[...] uso racional de dispositivos culturais e da capacidade de potencializar o uso dos recursos naturais” (STOLTZ; PISKE, 2012, p. 255-256). Nenhum aluno nasce com AHs/SD; todos os alunos se desenvolvem, inclusive os que apresentam indícios de AHs/SD.

Os autores complementam o pensamento dizendo que

[...] a maioria dos testes de talento examina funções fisiológicas e psicológicas inatas ou, do lado oposto, o desenvolvimento de habilidades e a extensão da informação possuída pela pessoa. Vygotsky, baseado no conceito de mediação e de zona de desenvolvimento proximal, inova propondo a avaliação do talento cultural. Essa noção apresenta um caráter dinâmico e é coerente com a concepção histórico-cultural de entendimento do desenvolvimento humano. O talento cultural é obtido em contato vivo com o ambiente cultural. É a representação e o resultado do ambiente cultural externo sobre o indivíduo (p. 256).

Enfim, quem eram e onde estavam os alunos superdotados que tanto me inquietaram? Penso que eles não “eram”; eles estavam “sendo”. Ao procurar o sujeito pronto, adjetivado, não percebia a sua construção em processo, erguida com base na sua história e mediada pelo estabelecimento de suas relações sociais, culturais e ambientais.

Perceber e entender as AHs/SDs sob a ótica do aporte histórico-cultural não só ampliou meu campo de visão em relação

à área, como também aumentou a minha responsabilidade social como educadora, pois, para Vigotskii (1987), a educação é um instrumento cultural que muda os contornos esperados dos processos naturais. A educação, como ação que acontece em ambientes formais, como a escola, ou em outras situações, em que ações se imbricam de maneira deliberada, será sempre promotora de reelaboração da constituição do sujeito cultural por meio de processos artificiais, ou seja, por meio de modelos culturalmente repassados, mediados intencionalmente.

O autor diz que é a capacidade criadora do ser humano que transforma a realidade presente, por meio de projeções no futuro. A imaginação ou fantasia é a atividade cerebral utilizada para tal percurso. Ele salienta que a imaginação que comumente é associada a algo irreal, que não se ajusta à realidade, na Psicologia, tem uma conotação diferente: são atividades manifestadas em todos os campos da vida cultural, que possibilitam a criação artística, científica e técnica.

Desse modo, segundo o autor, existe criação não somente onde se estabelecem marcos históricos, mas também onde o ser humano imagina, modifica e cria algo novo.

Considerações

Em suma, a tradução do pensamento de Vigotski no trabalho educacional, em frente à potencialização dos talentos, ganha, em minhas ideias, o protagonismo. A premissa de que “[...] o melhor ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2004) vai totalmente ao encontro das perspectivas que busco empreender na percepção de alunos e alunas com indícios de AHs/SD.

Erroneamente, supõem-se que, na escola, somente os alunos e as alunas que não aprendem precisam de mediação, da intencionalidade do professor quanto ao que deve ser ensinado, de apoio na promoção da sua aprendizagem. Ledo engano. Todos, tendo indícios de AHs/SD, deficiências ou, ainda, com dificuldades de aprendizagem, são sujeitos aprendizes e necessitam da interação e mediação do professor para se desenvolver.

Vygotsky (1994, p. 96-97) enfatiza que seu conceito de desenvolvimento

[...] é um processo dialético complexo caracterizado pela periodicidade, desigualdade no desenvolvimento de diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, imbricamento de fatores internos e externos, e processos adaptativos que superam os impedimentos que a criança encontra.

Finalizando, mas não concluindo, lanço mão de algumas ideias já expostas em 2007 em outro estudo de minha autoria na área.

Pensando nas diferenças dos sujeitos e no processo criador que se expressa no produto resultante e na pessoa que cria, dialeticamente, sendo toda essa relação construída culturalmente, me atenho, neste momento, a imaginar um programa de atendimento que sempre busquei, ou seja, que perceba o aluno criativamente, ativamente e de maneira prospectiva, uma vez que, segundo Vygotskii (1987), é por meio da imaginação que nós construímos a realidade presente ou, como ele mesmo enfatizou, citando Ribeu,¹⁶ cristalizamos o futuro.

¹⁶ Teórico citado por Vigotski no livro *Imaginación y el arte em la infancia*, quando enfatiza a importância da imaginação nas realizações futuras dos sujeitos, Theodule Armand Ribeu (1839-1916) é considerado precursor da Psicologia Experimental.

Referências

ALENCAR, E. M. L. S. de. A identificação e o atendimento ao superdotado. *Psicol. Cienc. Prof.* [on-line], v. 12, n. 1, p. 22-27, 1992.

CRUZ, Carly. **Construção de práticas de atendimento ao aluno com altas habilidades/ superdotação no Espírito Santo: alinhavando escritos e escutas.** 2007. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. O atendimento educacional especializado para alunos com altas habilidades/superdotação no ensino superior: possibilidades e desafios. In: MOREIRA, Laura Cereta; STOLTZ, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

DELOU, Cristina Maria Carvalho. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recursos de escolas da rede pública de ensino.** 2001. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC), São Paulo, 2001.

GUENTHER, Zenita. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, Laura Cereta; STOLTZ, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera. E que nome daremos à criança? In: MOREIRA, Laura Cereta. Stoltz, Tania. **Altas habilidades/superdotação, talento, dotação e educação.** Curitiba: Juruá, 2012.

PÉREZ, Susana Graciela Pérez Barrera; FREITAS, Soraia Napoleão. **Estado do conhecimento na área de altas habilidades/superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas.** Trabalho apresentado na 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2009.

SCHWARTZ, Joseph. **O momento criativo: mito e alienação na ciência moderna.** São Paulo: Nova Cultural, 1992.

STERNBERG, Robert J. Davison; JANET C. **Conception of giftedness.** New York: Cambridge University Press, 2006.

VIGOTSKII, L. S. **Imaginación y el arte em la infância.** México: Hispánicas, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Psicología pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Uma proposta de identificação e atendimento aos alunos dotados e talentosos

Marcela Rúbia Tozato

Introdução

Desde o ano de 1924, a legislação educacional brasileira tem apresentado políticas em defesa dos alunos dotados (FLEITH, 2007). Entretanto, apesar de vários estudos e leis específicas sobre o tema, observa-se ainda a precariedade da identificação e do atendimento a esses alunos. Ignorados, esses talentos, na maioria das vezes, não se manifestam, o que significa, sem dúvida, uma perda significativa de potencial humano. Guenther (2006, p. 13) explicita:

Em um balanço realístico dos maiores problemas atuais, como narcotráfico, corrupção, terrorismo, crime organizado, exploração de pessoas e grupos marginalizados, vamos encontrar muito talento investido nessas atividades destrutivas. Quanta criatividade, inteligência, liderança, capacidade geral são desviadas para ações contra a sociedade e contra os próprios indivíduos envolvidos. A ausência de valores claros e a aceitação implícita e indiferenciada do ‘certo’ e do ‘errado’, do ‘bem’ e do ‘mal’, deixa espaço para que valores nebulosos venham orientar e desenvolver essa capacidade e talento, desviando para direções contrárias ao bem-estar comum e à melhoria da humanidade.

Percebe-se que o município de Linhares/ES vem ao longo do tempo se organizando em relação aos aspectos legais e metodológicos da educação especial, no que se refere aos alunos com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, entretanto não há nenhum tipo de identificação e atendimento aos alunos dotados e talentosos.

Particularmente, junto com alguns colegas, esforcei-me, desde 2009, para discutir sobre esses alunos tanto no campo teórico como no prático. Nesse mesmo ano, como coordenadora municipal da educação especial, fiz um curso de Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade a distância, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no qual, juntamente com a minha colega Cácia S. Bolzan, elaboramos um plano de ação para uma proposta de AEE voltado aos alunos dotados e talentosos. Uma das ações concretizadas foi a formação de pedagogos pertencentes à rede municipal de ensino, com uma carga horária de doze horas.

O material utilizado foi “[...] a construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação” (FLEITH, 2007a, 2007b; VIRGOLIM, 2007b). Ainda nesse ano, participei do IV Seminário Estadual para a Inclusão das Pessoas com Altas Habilidades/Superdotadas, que teve como objetivo divulgar pesquisas na área e discutir práticas para o desenvolvimento do talento com a finalidade de aprimorar as ações educacionais. Esse evento foi promovido pela Associação Brasileira de Altas Habilidades/Superdotados (ABAHSD).

Nos anos de 2009-2011, participei de uma pós-graduação pela Universidade de Brasília (UnB) em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na qual produzi a monografia *Os alunos com altas habilidades/superdotação: uma proposta de atendimento*, que teve como objetivo a proposição, direcionada à Secretaria Municipal de Educação de Linhares, de construção de práticas educacionais para os alunos dotados e talentosos.

Ainda em 2011, participei de um curso oferecido pela ABAHSD, com carga horária de duzentas horas. Nesse mesmo período, fui professora do curso de Altas Habilidades ou Superdotação para os professores da rede municipal de ensino, totalizando 55 professores atendidos, com carga horária de 120 horas.

No de 2013, a EEEFM “Bartouvino Costa” – da qual sou a pedagoga responsável pela educação especial – foi convidada a ser pioneira e escola referência nesse trabalho.

Apresentadas minhas vivências dentro da área, gostaria de evidenciar que o intuito, neste artigo, é expor o plano de ação, para a identificação e o atendimento aos alunos dotados, para o ano letivo de 2013, e, nesse sentido, evidenciar e compartilhar possibilidades de ações para outros professores junto a esse público.

Questões terminológicas

Antes de tudo, é mister esclarecer que o SEESP/MEC define como pessoas dotadas e talentosas aquelas que apresentarem notável desempenho e elevada potencialidade em qualquer um dos seguintes aspectos, isolados ou combinados, enumeradas, a seguir, por Virgolin (2007, p. 28):

- a) **Capacidade intelectual geral** – envolve rapidez de pensamento, compreensão e memória elevadas, capacidade de pensamento abstrato, curiosidade intelectual, poder excepcional de observação;
- b) **Aptidão acadêmica específica** – envolve atenção, concentração, motivação por disciplinas acadêmicas do seu interesse, capacidade de produção acadêmica, alta pontuação em testes acadêmicos e desempenho excepcional na escola;
- c) **Pensamento criativo ou produtivo** – refere-se à originalidade de pensamento, imaginação, capacidade de resolver problemas de forma diferente e inovadora, capacidade de perceber um tópico de muitas formas diferentes;

- d) **Capacidade de liderança** – refere-se à sensibilidade interpessoal, atitude cooperativa, capacidade de resolver situações sociais complexas, poder de persuasão e de influência no grupo, habilidade de desenvolver uma interação produtiva com os demais;
- e) **Talento especial para artes** – envolve alto desempenho em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas (por exemplo, facilidade para expressar idéias visualmente; sensibilidade ao ritmo musical; facilidade em usar gestos e expressão facial para comunicar sentimentos); e
- f) **Capacidade psicomotora** – refere-se ao desempenho superior em esportes e atividades físicas, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência, controle e coordenação motora fina e grossa.

Ainda de acordo com Virgolin (2007), essa definição é vantajosa, uma vez que chama a atenção para importantes aspectos, como a pluralidade de áreas do conhecimento humano em que uma pessoa possa se destacar, não se limitando à tradicional visão acadêmica da dotação e do talento; o entendimento de que a dotação se relaciona tanto com o desempenho demonstrado quanto com a potencialidade/possibilidade de demonstrar um notável desempenho; a percepção de que a dotação se modifica no decorrer do desenvolvimento do indivíduo.

Entretanto, é necessário dizer que não se pressupõe que todos os alunos com dotação apresentem todas essas características, assim como, quando as apresentam, isso não se dá, necessariamente, de forma simultânea nem no mesmo nível. O importante é que não se deve generalizar. Desse modo, alguns alunos, de acordo com sua habilidade, podem ter desempenho expressivo em determinadas áreas e médio ou baixo em outras.

Quanto à terminologia “altas habilidades/superdotação”, ela foi (e é) utilizada nas legislações do sistema educacional brasileiro e reflete um preconceito que evidencia uma visão mítica da pessoa com altas habilidades/superdotação e, assim, dificulta o trabalho de identificação desses indivíduos e seus atendimento.

Em razão disso, muitos teóricos discutem essa terminologia e apontam mudanças. Como diz Guenther (2012, p. 8-9):

Usa-se uma “terminologia caseira”, com termos vagos, unidos com barras que não indicam diferenciação nem semelhança, como se vê em “superdotação”/“altas habilidades” [sic]. Pelo estado atual do conhecimento científico, qualquer esperança de acoplar esses conceitos em um só termo parece improvável e remete a inúteis debates de fundo ideológico.

Corroborando a teoria, este artigo utiliza essa terminologia ao se referir aos alunos com dotação e talento. De acordo com Guenther (2012, p. 2), dotação “[...] designa posse e uso notável capacidade natural em um ou mais domínios de capacidade humana”. E talento “[...] designa notável desempenho, competência treinada, conhecimento aprendido, habilidades desenvolvidas em alguma área de atividade humana, em um nível superior de realização” (p. 3).

Isso significa que algumas pessoas possuem a dotação, mas poucas desenvolvem o talento. Ainda segundo Guenther (2012, p. 3): “[...] para desenvolver um talento, é necessário haver dotação, mas pode existir em uma pessoa uma dotação e ela nunca ser desenvolvida em talentos, por falta de condições apropriadas no ambiente”.

Nesse sentido, é fundamental evidenciar que este é o objetivo primordial do Atendimento Educacional Especializado: promover ações que levem as pessoas com dotação a serem talentosas.

Identificação e atendimento de alunos dotados e talentosos: nosso público-alvo

Desenvolver talentos é, segundo o SEESP/MEC (BRASIL, 1999), ao mesmo tempo, um investimento social e uma responsabilidade coletiva. É preciso dar parcelas de contribuições

para identificar essas dotações, ainda em fase escolar, proporcionando a esses alunos estimulação, enriquecimento e autoconhecimento. Isso implica contribuir para o desenvolvimento de potencialidades emergentes e de novas habilidades requeridas pela sociedade atual e futura. As questões pedagógicas inerentes às pessoas com dotação são de responsabilidade do âmbito educacional.

Dessa forma, apresentados os aspectos iniciais teóricos, compartilho (a partir de agora) experiências e plano de trabalho, iniciando pela identificação das instituições, bem como dos horizontes “do que” e “como” fizemos, imaginando esses procedimentos como uma possibilidade de propostas para outros colegas.

A EEEFM “Bartouvino Costa” fica localizada no centro de Linhares/ES e, atualmente, funciona nos três turnos, atendendo em média 1.500 alunos. Desde 2009, é referência na educação dos surdos e foi convidada a ser escola referência na educação dos alunos dotados e talentosos.

A técnica responsável pela educação especial da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Linhares/ES, Geovanete L. de Freitas Belo, solicitou ao diretor, Aurimar Bianchi, consentimento para a escola se tornar polo do atendimento aos alunos com dotação e talento, ficando assim na responsabilidade do contrato de uma professora. O diretor aceitou a proposta, e a professora Andréa Azevedo de Sá Reis passou a atuar nessa função:

[...] a qualidade de um programa especial não depende primordialmente de espaços e materiais, mas da presença de alguém devidamente preparado para catalisar recursos materiais e humanos existentes na escola, e fora dela, e sobre essa base construir o plano de trabalho para cada criança, de acordo com seu potencial, suas características, seus interesses e suas necessidades (GUENTHER, 2012, p. 102).

Há também outra escola a ser atendida, a EEEF “Luiz de Camões”, que fica situada no bairro Conceição, tendo como diretora Judite Apolônia Adame e, como referência desse trabalho, a professora Sirlene B. de A. Capeletti, que é responsável pela sala de recurso. Portanto, essas são as duas escolas *a priori* a serem atendidas pelo projeto, porque o ideal é começar sem muitos atropelos, para poder visualizar o trabalho do começo ao fim, dando conta de toda a demanda de principiante, pois

Qualquer programa de educação alcançará maior sucesso, e trará melhores resultados, na medida em que for efetivamente integrado ao trabalho regular da escola, não necessariamente como uma medida administrativa, que só pode aumentar a burocracia, mas pela inclusão efetiva do professor que trabalha diariamente com a criança em sala de aula a participar em todas as fases do trabalho, do planejamento à avaliação. O professor deve ser levado a sentir que ele é parte de um grande time em educação, e não mero assistente de movimentos que buscam prover atenção especial ao estudante mais dotado e talentoso (GUENTHER, 2006, p. 47).

A faixa etária escolhida são alunos do segundo ano do ensino fundamental ao segundo ano do ensino médio. As séries iniciais do ensino fundamental são da EEEF “Luiz de Camões” e as demais são da EEEFM “Bartouvino Costa”.

Segundo a lei das probabilidades, 3% a 5% da população estão acima da média. Isso significa que, se a EEEFM “Luiz de Camões” tem atualmente 298 alunos (matutino e vespertino), serão encontrados com indícios¹⁷ de dotação 9 a 15 alunos, e na EEEFM “Bartouvino Costa”, que tem atualmente 1.080 alunos (matutino e vespertino), serão encontrados com indícios de dotação 33 a 54 alunos.

¹⁷ É importante salientar que o trabalho realizado de identificação se dá por indícios de dotação, utilizando instrumentos, havendo comprovação (ou não) de dotação e talento apenas em longo prazo. De acordo com Guenther (2006), é necessário de três a quatro anos de trabalho consistente e intencional para identificar os alunos com indícios de dotação e talento.

Uma proposta de intervenção: da identificação ao atendimento

As orientações teóricas e práticas apontam a importância de se desenvolver um plano consistente de atendimento aos alunos com indícios de dotação. Como nos alerta Guenther (2012, p. 82), para “[...] alcançar os elevados níveis que caracterizam o talento exige um plano de ação claro e definido, marcado por aprendizagem intencional e ensino competente”.

Na capital do Espírito Santo, Vitória, há duas instâncias importantes para a assessoria, que são: Associação Brasileira de Altas Habilidades/Superdotação (ABAHSD) e o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAHS/D).

De acordo com Tozato (2011, p. 38), “[...] essas duas referenciadas vêm num caminho que já deixou história, já deixou marcas, já deixou conhecimentos, já deixou experiências, portanto, não escutá-las e não referenciá-las é um abuso a não acreditar na experiência teórico-prática [...]”.

E continua Tozato (2011) afirmando que essas duas instâncias utilizam, como prática da identificação e do atendimento aos alunos dotados e talentosos, a experiência e assessoria do Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento¹⁸ (Cedet), que fica localizado na cidade de Lavras/MG, com a direção da professora Zenita Cunha Guenther, como ela mesma cita “[...] em relação ao trabalho que desenvolvemos no centro por nós orientados, temos algumas associações ativas: [...] existem em Vitória (ES) [...]” (GUENTHER, 2012, p. 107). Diante dessa constatação, a escola adotará também as orientações do Cedet, da ABAHSD e do NAAHS/D, para a identificação e o atendimento a esses alunos.

¹⁸ O Cedet foi criado por lei municipal em 4 de junho de 1993, portanto tem mais de vinte anos de trabalho nessa área.

Citadas essas instâncias de apoio, é hora de evidenciar os procedimentos interventivos aos alunos. Para a identificação *a priori* vai ser utilizado o *Guia de observação*¹⁹ em sala de aula, desenvolvido e testado cientificamente pela pesquisadora Guenther (2006). Esse guia possui 25 perguntas relacionadas com as características dos alunos com o seguinte comando: “Indique em cada item os dois alunos de sua turma, menino ou menina, que, na sua opinião, apresentam as seguintes características” (GUENTHER, 2006, p. 119). Esse guia é preenchido pelos professores que trabalham com a turma, orientados pelo professor mediador²⁰. Esse método abrange os quatro domínios de capacidade humana: 1 – inteligência (capacidade geral, talento verbal e talento científico-matemático); 2 – criatividade e/ou talento artístico; 3 – capacidade socioafetiva (talento psicossocial); e 4 – habilidades sensório-motoras (talento psicomotor).

É sugerido que se aplique esse guia no final do primeiro trimestre, uma vez que assim os professores já conhecem bem as características dos alunos, aproveitando o momento do Conselho de Classe.

Depois de respondidas as perguntas, o professor mediador faz a tabulação e encontra (em média) de um a dois alunos com características de dotação por turma.

Existem outros processos que vão ajudar na busca de indícios de dotação. Renzulli, apud Virgolim (2007), constatou que as pessoas que se destacavam por suas contribuições apresenta-

¹⁹ O *Guia de observação* encontra-se no livro de Guenther (2006), nas páginas 117 e 118. E a tabulação foi apresentada e ensinada no curso oferecido pela ABAHSD.

²⁰ No Cedet, utiliza-se o nome professor facilitador, mas observa-se, em todo o seu trabalho, que ele é mais do que facilitador; ele é o mediador. Seguindo os princípios do conceito de “mediador”, de acordo Vigotski, apud Gonçalves (2008), a função de mediador se caracteriza pelo fato de reconhecer que o aprendiz é capaz de organizar funções superiores, como questionar, refletir, criar, entre outras. Ou seja, o professor mediador deve se interpor entre o sujeito e o que ele precisa aprender. Portanto, o professor responsável pelo AEE dos alunos dotados e talentosos vai se chamar professor mediador.

vam um conjunto de traços ou características compostos por três elementos: habilidades intelectuais acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. Às vezes uns desses elementos sobressai em detrimento do outro, mas são os elementos no conjunto que ajudam a perceber os indícios.

Ainda na fase de identificação, passando para a fase de atendimento, o professor mediador aplicará uma entrevista estruturada²¹, individual com cada aluno indicado, com o objetivo maior de verificar o tipo de domínio de capacidade e adquirir dados para a construção do plano de atendimento individualizado, pois não basta apenas identificar, é preciso atender às necessidades de suplementação, como diz o Decreto nº 7.611/2011, art. 2º, § 1º: “[...] II – suplementar a formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2011). Para isso, o professor mediador fará, junto com o aluno, um plano individualizado, seguindo as orientações estruturais de Guenther (2006), que são: 1 – assentando objetivos; 2 – colhendo dados sobre o aluno; 3 – trabalhando com o aluno, e 4 – registrando o plano aprovado. Guenther (2006, p. 131) ainda propõe algumas recomendações:

Enriquecimento educativo é um trabalho por demais sujeito a vicissitudes do momento, e pode perder o rumo se não for rigorosamente planejado e acompanhado. Além do amplo planejamento processual, para cada ano, semestre, escola, faixa etária, a raiz para concretização de um trabalho produtivo e benéfico para a criança deve ser o seu planejamento individual:

- 1) planejamento com o aluno – e nunca para ele;
- 2) acompanhamento de perto, pelo menos semanalmente;
- 3) avaliado em períodos curtos, de no máximo um mês.

²¹ Essa entrevista estruturada vai ser construída de acordo com sugestões dos textos de: Alencar (2007), Fleith (2007), Guenther (2000, 2012), Nakano e Weschler (2007), Pereira e Guimarães (2007), Virgolim, Fleith e Neves-Pereira (1999), todos citados na referência.

A aplicação do *Guia de observação*, resumindo o trabalho, segue os seguintes procedimentos: o guia é levado até a escola pelo professor mediador para o preenchimento junto com os professores; passa pela tabulação feita pelo professor mediador; os alunos indicados são registrados, passam pela primeira observação com o AEE e começam a frequentar as atividades conforme a prevalência dos domínios. Logo que vai se desenvolvendo o plano (e todos os registros), o professor mediador fará para o próximo ano uma avaliação criteriosa, com o intuito de decidir se o aluno continua ou não no projeto de suplementação.

É importante referenciar as funções a serem realizadas pelo professor mediador.

Sabe-se que “[...] seu trabalho primordial, orientação e acompanhamento de alunos, é uma atividade concentrada na organização, desenvolvimento, avaliação e registro do plano individual de cada um, e não diretamente no talento demonstrado pela criança” (GUENTHER, 2006, p. 109). Dentre outras, faz-se necessário executar várias tarefas, como:

- a) elaborar o plano de ação de todo o período letivo;
- b) orientar os profissionais das escolas participantes sobre o plano de trabalho a ser realizado;
- c) informar aos professores das escolas e comunidade envolvidas sobre quem são os alunos dotados, como identificar os indícios de dotação e talento e como trabalhar em prol da criatividade;
- d) buscar parcerias²² para o atendimento no intuito de desenvolver talentos;

²² Essas parcerias são: voluntários da comunidade, empresas, faculdades, Sesc, Senai, escolas de dança, escolas de informática, escolas de música, entre outras.

- e) aplicar o guia de observação;
- f) comparecer aos planejamentos, pelo menos uma vez por mês, observando possibilidades de ação, conversando sobre o atendimento de cada aluno, em um sistema de *feedback*;
- g) fazer entrevista estruturada com o aluno, tentando identificar possíveis projetos nos quais ele se encaixa, para a suplementação e desenvolvimento do seu talento;
- h) organizar a documentação²³ dos alunos sob sua responsabilidade;
- i) acompanhar o aluno uma vez por semana, com duração no mínimo de uma hora, no sistema de AEE;
- j) elaborar, junto com o aluno, o plano de atendimento individualizado;
- k) orientar parceiros (empresas, faculdades, voluntários...) sobre todo o processo de desenvolvimento do aluno;
- l) visitar projetos que os alunos estão frequentando e assim assessorar todo o trabalho;
- m) fazer um relatório trimestral individualizado sobre todo o processo ocorrido;
- n) orientar a família sobre todo o trabalho realizado;
- o) buscar assessoria com a ABAHSD e o NAAHS/D;
- p) participar ativamente do grupo de estudo.

²³ Essa documentação enfoca todos os trabalhos desenvolvidos, como: o Guia de observação, as entrevistas realizadas, a ficha cumulativa, o plano de atendimento individualizado, o relatório, o portfólio, entre outros que forem necessários.

É preciso lembrar que “[...] esse educador deve ser alguém muito especial, pois sua posição o coloca como uma das pessoas admiráveis a conviver com as crianças e jovens dotados” (GUENTHER, 2012, p. 102).

O professor mediador não pode estar sozinho nessa incumbência. Para isso, faz-se necessário o acompanhamento constante dos pedagogos e dos diretores envolvidos. Nesse sentido, uma ação precisa ser planejada: grupos de estudo. Esses grupos terão a intenção primordial de articular teoria e prática, ajudando o aluno a se organizar em termos de espaço e tempo. Tais momentos devem ser baseados em estudos de caso que auxiliem na busca de soluções individualizadas para cada aluno.

No atendimento aos indivíduos dotados e talentosos, é necessário utilizar, em certos casos, mecanismos da legislação educacional como: aceleração, suplementação educacional e outras disponibilidades.

Nesse caso, torna-se necessário também esclarecer que as observações aqui expostas, genericamente, constarão no plano de ação elaborado para crianças dotadas e talentosas. *A priori*, os participantes serão: professor mediador, pedagogos das escolas envolvidas, pais, coordenadora da educação especial da SRE de Linhares, professora da sala de recurso da “EEEF Luiz de Camões” e diretores das duas escolas.

Para esse programa, foi criado um quadro para indicar o trabalho macro do professor mediador e de todos os envolvidos:

Quadro 1 – Demonstração do planejamento anual do plano de ação e do trabalho a ser desenvolvido

DATA	AÇÃO
Fevereiro e março	Estudo e construção do plano de ação macro
5 de abril	Primeiro encontro do grupo de estudo. Serão nove encontros, com as seguintes datas: 3 de maio, 7 de junho, 5 de julho, 2 de agosto, 6 de setembro, 4 de outubro e 8 de novembro.
Fevereiro a maio	Orientação aos professores das duas escolas sobre o trabalho a ser desenvolvido
Fevereiro a dezembro	Orientação aos professores sobre todo o processo de andamento do plano de ação e formação sobre os alunos com indícios de dotação e talento
Março	Assessoria com o NAAHS/D
Março a dezembro	Busca de parcerias
Junho a dezembro	Visita e acompanhamento aos projetos
29 de maio	Aplicação do guia de observação. "O dia marcado em calendário, para o conselho de classe da rede estadual de ensino"
Junho a dezembro	Atendimento Educacional Especializado
Julho	Primeira reunião de pais
13 de setembro	Primeiro Encontro de Avaliação do Plano de Ação e possíveis mudanças. Essa data se dá devido ao término do trimestre
29 de novembro	Segundo Encontro de Avaliação do Plano de Ação 2013 e planejamento para o ano de 2014

Observamos que esse é um começo, um plano de tudo o que precisa ser concretizado. Nesse sentido, foi elaborado como possibilidade de ação, no entanto muitas atividades poderão se ampliar, outras não se concretizarão de forma planejada. Entretanto, o seu valor está em concebê-lo como algo não inerte, mas sujeito às adequações e possibilidades que surgirem diante do seu desenvolvimento.

É necessário também evidenciar que concebemos o plano como uma possibilidade para ser efetivado para uma movimentação do processo de construção de práticas educacionais sólidas para os alunos dotados e talentosos.

Considerações finais

A lei de fato se legitima na prática. Os alunos com dotação vêm, ao longo do tempo, sendo referenciados nas legislações brasileiras, porém, se isso não for consumado, fica somente no papel. É preciso, então, compreender todo o processo que envolve esses sujeitos. Para isso, é necessário investir na construção de práticas educacionais para esse público.

No entrelaçar do universo teórico e prático, é necessário construir um plano de ação sistematizado. E isso não significa uma proposta pronta e acabada, mas um passo inicial, o começo de uma caminhada.

É preciso começar, e esse começo tem que ser escrito, dialogado, pensado, intencional, na certeza de que

Se um programa como aqui descrevemos for bem conduzido, vai surgir da prática um sem-número de dúvidas, perguntas e perplexidades, em relação ao trabalho com as crianças. Ao começar a viver o dia a dia intenso e diversificado do programa, surgem muitas situações em que o que se sabe é insuficiente ou não se aplica ou não ajuda a tomar decisão apropriada àquela criança, naquela situação (Guenther, 2012, p. 107).

As pesquisas em torno da dotação e do talento estão crescendo, mas precisam caminhar mais. Logo, é necessário discutir sobre a complexidade da identificação do sujeito, da formação de professores nessa área, do atendimento necessário, pois, quanto maior a produção de um arcabouço teórico de conhecimento, maior a possibilidade de engajarmos pessoas nesse processo por meio do encantamento e da vontade de desenvolver os talentos.

Sendo assim, e com esse intuito, finalizamos este artigo evidenciando que o nosso plano de ação está lançado; agora é caminhar por meio da práxis pedagógica.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de. O papel da escola na estimulação do talento criativo. In: FLEINTH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 151-162.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 7.611/11**. Brasília, 2011.

_____. MEC/SEESP. **Superdotação e talento**. Área de altas habilidades. Brasília, 1999. v. I, II. (Série Atualidades Pedagógicas).

FLEITH, Denise de Souza (Org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: orientação a professores**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007^a, v. 1.

_____. **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: atividades de estimulação de alunos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007^b. v. 2.

FLEINTH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007^a. p. 25-40.

_____. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007^b.

GONÇALVES, Agda Felipe Silva. **Inclusão escolar, mediação, aprendizagem e desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2008.

GÜENTHER, Zenita C. **Crianças dotadas e talentosas... Não as deixem esperar mais!** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

_____. **Desenvolver capacidades e talentos: um conceito de inclusão**. 2. ed. ver. e atual. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

NAKANO, Tatiana de Cássia; WECHSLER, Solange Muglia. Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEINTH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 87-98.

PEREIRA, Vera Lúcia Palmeira; GUIMARÃES, Tânia Gonzaga. Programas educacionais para alunos com altas habilidades. In: FLEINTH, Denise de Souza; ALENCAR, Eunice M. L. Soriano de (Org.). **Desenvolvimento de**

talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 163-175.

TOZATO, Marcela Rúbia. **Os alunos com altas habilidades/superdotação:** uma proposta de atendimento. 2011. 51p. Monografia (Pós-Graduação *lato sensu*) – Curso de Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: < http://bdm.bce.unb.br/bitstream/10483/3242/1/2011_MarcelaRubiaTozato.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2013.

VIRGOLIM, Angela M. R.; FLEITH, Denise de Souza; NEVES-PEREIRA, Mônica Souza (Org.). **Toc, toc, plim, plim...** lidando com as emoções, brincando com os pensamentos através da criatividade. Campinas, SP: Papyrus, 1999.



Autismo

Práticas potencializadoras de autonomia: história e ações inclusivas com um autista

Fábio Bianchi de Moura

Vou contar a história de vida de um bebê... Parecia uma criança perfeita... Não chorava... Não reclamava de fraudas sujas... Permanecia sempre quietinha. Sua serenidade era tão grande que por vezes nem se percebia sua presença. Depois de dois anos, sua mãe começou a achar estranho seu comportamento e atraso no aprendizado da fala, procurou um médico, que diagnosticou um problema neurológico na criança.

Em princípio, não foi identificado autismo (até por sua complexidade), fato este que, com o tempo e as várias avaliações, foi confirmado. Ele teve um irmão, que nasceu um ano e meio depois. Com isso, à medida que o irmão começava a pronunciar as primeiras palavras, ele passou a imitá-lo e, assim, aprendeu a falar. Com quatro anos de idade, já lia e escrevia, imitando as letras dos jornais que, por um hábito familiar, sempre havia em sua casa.

Ah, sim! O nome da criança é Roberto. E a propósito: eu sou seu irmão.

A história de Roberto

Ele nasceu no dia 23 de maio de 1970. Posso afirmar que agora vive com muito mais autonomia do que há anos. O motivo é simples: nossa mãe o superprotegia e, com isso, alimentava uma relação de mútua dependência (e dominação), na qual lhe concedia presentes em troca da “privação” de sua liberdade.

Roberto, provavelmente, teve seu espectro autista reforçado num trauma durante o trabalho de parto de nossa mãe, quando sofreu um choque anafilático e, assim, ele passou um período significativo sem respirar.

Alguns anos depois, ficou evidente que Roberto apresentava um comportamento diferente do meu, seu irmão mais novo. Durante a infância, Roberto me influenciou e sofreu forte influência minha, em meus gostos, meu jeito e nas brincadeiras. Desenvolvemos uma forma de comunicação bastante singular, com um pensar e um falar muito acelerado, o que fez nossa mãe se preocupar comigo, imaginando que talvez eu também tivesse algum comprometimento.

Era difícil para ela entender tudo o que nós falávamos. Dessa forma, consultando um médico, foi orientada a nos separar, no sentido de nos possibilitar o convívio com outras crianças, pois, até então, ambos não tínhamos contato com outras crianças. Sendo assim, ela me colocou na educação infantil com quatro anos de idade e Roberto, com seis anos, numa instituição especializada.

À medida que eu avançava no ensino regular e socializava com o Roberto minhas aprendizagens, ele também ia aprendendo, e com isso foi se desenvolvendo nas disciplinas ditas da escola regular, principalmente no que envolvia a memorização.

Roberto foi crescendo e, tal como qualquer pessoa, teve as paixões de cada fase. Nesse sentido, dentro do mundo de Roberto (a partir da adolescência), as cantoras de músicas infantis

ocupavam um lugar destinado às paixões sexuais. Assim, é no seu mundo imaginário que ele se relaciona com o sexo feminino e platonicamente se satisfaz.

Em 2003, nossa mãe falece depois de uma luta contra o câncer. O efeito em mim foi marcante, pois agora eu era responsável por meu irmão. Era o momento de lidar com essa nova responsabilidade e definir os rumos que gostaria de conceder à vida do meu irmão. A reação do Roberto foi curiosa. Ele é um aficionado por música, entretanto jamais havia tocado nos discos de nossa mãe. Porém, depois da morte dela, ele pegou os discos cuidadosamente e os escutou. Foi a primeira e a última vez que ele fez isso. Foi a forma de Roberto expressar seu luto e sentimento por nossa mãe.

Primeiros passos

A primeira certeza que tive com Roberto é que toda aquela situação de controle agora deveria ser quebrada e, em seu lugar, construída uma nova relação, sobretudo por acreditar que meu irmão precisava de maior autonomia e independência, e para isso era necessário potencializar nele tais capacidades.

Foi assim que começou meu trabalho com Roberto, que transcendeu os laços de um irmão e exigiu de mim reflexão e reorientação práticas, tal como exerço com meus alunos em sala de aula.

Roberto possuía comportamento obsessivo, principalmente relacionado com as suas vontades e determinados desejos desenfreados vinculados a discos ou CDs de cantoras infantis.

Nessa obsessão, quando se anunciava um lançamento de um desses discos, com uma antecedência de dois ou três meses, a marcação cerrada já começava e era realmente muito estressante.

Seu comportamento deixava a todos nós irritados, pois ele fazia escândalo, até que fosse entregue o objeto de seu desejo.

Assim, Roberto sempre apresentou uma postura infantilizada e com dificuldades de respeitar as normas. Isto é, não possuía limites e verbalizava muitas vezes de forma histriônica os seus desejos. Como uma criança pirracenta, por vezes chorava (sem lacrimejar) e agia de forma agressiva quando não era satisfeito.

Ao invés de discos e outros presentes, eu comecei a lidar com o maior anseio de Roberto, a necessidade de liberdade, expressa pela constante pergunta à nossa mãe acerca de quando ele teria uma cópia da chave da casa para ele.

Dessa forma, meu trabalho com ele teve um novo início com o tratamento de “igual para igual”, considerando o seu real entendimento da realidade, ainda que à sua maneira, mas suficiente para entender certas obrigações que ele deveria aprender a exercer para poder lidar com a liberdade que começaria a lhe ser confiada. Isso significaria, também, certos deveres e, sobretudo, limites que foram sendo impostos à sua postura por vezes infantilizada e egoísta.

Intervenções com Roberto: compreensão de regras, limites e inserção na escola regular

Após diversas tentativas com outras atividades, que também tiveram um efeito positivo em seu comportamento, como as aulas de teclado e de piano, que era dentro do universo com o qual ele lidava melhor, resolvi apresentar-lhe algo novo e, como se sabe, o novo é sempre um grande desafio para um indivíduo autista.

Essas crianças apresentam igualmente estereotípias gestuais, uma necessidade imperiosa de manter imutável seu ambiente material, ainda que deem provas de uma memória frequente-

mente notável. Essa necessidade de imutabilidade chamada por Kanner, em sua descrição original, de *obsessive insistence on sameness*, que se pode traduzir por necessidade obsessiva de imutabilidade, foi largamente utilizada (LEBOYER, 1995).

Então, de outra forma, também há uma preocupação obsessiva pelo que é idêntico ou pelo que é imutável, o que significa que essas crianças sempre tentam preservar certos quadros, determinados tipos de situação, ou predeterminar o desenrolar dos acontecimentos.

Assim, elas se recusam a trocar de roupa, executam desvios rituais na hora de dormir, quase sempre demorados e detalhados, ao lado de extravagâncias no que diz respeito à alimentação, escolhendo um único tipo de alimento ou comendo somente em determinados pratos. Roberto, por exemplo, já foi muito mais exigente quanto à alimentação, apresentação dos alimentos no prato e outras coisas mais. Hoje, ele é muito mais flexível, mas ainda assim preserva certos padrões.

Segundo esta caracterização, de preocupação obsessiva pelo imutável, cristaliza-se, nesses indivíduos, a necessidade de uma rotina na qual eles saibam exatamente o que vai acontecer ou, nas palavras de Leboyer (1995), “[...] a necessidade de predeterminar o desenrolar dos acontecimentos”. Trata-se da perturbação sobre o novo.

Certa vez, após a morte da minha mãe, eu precisei “me livrar” de uma televisão velha que ninguém mais usava. O fato é que, quando vendi a televisão e o meu irmão percebeu sua ausência, começou a reclamar agressivamente a ponto de quase me agredir. E aí me questionei: como trabalhar essa aceitação do novo nele?

Experimentei apresentá-lo ao jogo de xadrez, até porque pratico esse esporte/jogo. Para minha surpresa, foi possível despertar o seu interesse em aprender a jogar, não da forma conven-

cional, pois ele não me concederia a atenção suficiente, como já ocorreu em outras tentativas infrutíferas de minha parte. Dessa forma, para prender sua atenção, eu fazia desafios, nos quais trabalhava uma das características e prazeres dele: a memorização. Assim, comecei ditando a posição das peças com o auxílio das coordenadas algébricas e pedindo que ele as encontrasse no tabuleiro. Em seguida, solicitei que descrevesse o caminho percorrido pelas peças, só que agora dizendo a posição inicial e final de cada uma delas, explicando, assim, o movimento das peças.

Com isso, ele se mostrou desafiado e passou a jogar com regularidade. Logo, ficou bastante interessado a ponto de passar algumas horas jogando contra um *software de xadrez*, embora somente acompanhando as análises que eram disponibilizadas pelo programa.

O seu desenvolvimento foi notável e essa experiência teve um efeito positivo, a ponto de fazer com que ele ficasse mais tempo do que de costume focado em uma atividade que não fizesse parte do seu mundo ensimesmado. Passou, inclusive, a me acompanhar em torneios da Federação Espírito-Santense de Xadrez (Fesx).

Essas ações foram importantes na sua mudança comportamental. A partir delas, ele foi descobrindo que nem tudo ao seu redor é como ele quer. Percebia, por exemplo, que, quando perdia, não havia como mudar o resultado.

Dessa maneira, o jogo de xadrez foi uma possibilidade interessante para que pudesse entender os limites que eram colocados em relação à sua conduta. Parece-me que, ao longo desse período, passou a desenvolver uma melhor concentração. Até esse momento, ele não estava matriculado em uma escola de ensino regular.

Poucos meses antes, começou a frequentar uma instituição chamada “Centro de Vivências Despertar para a Vida” (CVD-

VIDA). Foi possível perceber que, diante das ações que foram realizadas, ele começou a se comportar melhor a cada dia.

Considerando que agora podia contar com o apoio do CVDVIDA e com sua mudança comportamental, passei a vislumbrar a possibilidade de voltar a matriculá-lo numa escola de ensino regular. Em tentativa anterior, não havia tido sucesso, pois sua adaptação foi muito difícil e até mesmo a escola, naquela oportunidade, ainda não estava disposta a receber um aluno com tais características. Isso ocorreu no início de 1991 – um pouco antes do Congresso Mundial de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educativas Especiais, realizado em 1994. Até então não havia sequer profissionais específicos para trabalhar com autismo e nem uma concepção popularmente dominante de que é direito legítimo da pessoa com necessidades educativas especiais estar na sala regular.

Assim, o xadrez e a influência do CVDVIDA foram fundamentais em sua adaptação. Desta vez, do ponto de vista comportamental, de uma maneira muito mais harmoniosa, ao ritmo de uma escola de ensino regular.

Roberto iniciou no CVDVIDA em fevereiro de 2004. Segundo relato da mentora da instituição:

[...] Nesse período, manifestava dificuldades de interagir com os colegas e receber comandos. Uma das coisas que me chamava atenção em Roberto, era a dificuldade com o toque. Não gostava e nem queria aprender a cumprimentar às pessoas. Inicialmente comecei explicando a ele a dificuldade dele para me cumprimentar e solicitei um abraço. Aos poucos foi ampliando sua paciência e hoje já o faz como um ritual diário. O progresso de Roberto na convivência com o grupo acontece a cada dia, à medida que ele se permite ouvir e entender as relações entre seus pares [...] (7 de julho de 2010).

Em 2005, Roberto retorna à escola regular, pois agora eu acreditava que ele poderia se adaptar. Ele entra no ensino fun-

damental, numa turma de Educação de Jovens e Adultos, no período noturno de uma escola municipal (perto de nossa casa). Ele adentra no último ciclo correspondente às séries iniciais, pois já era alfabetizado. Nessa época, ele não conseguia escrever com letra cursiva, apenas com letra de forma, imitando as letras do jornal e das revistas.

Por fim, Roberto termina todos os ciclos e conclui o ensino fundamental. Posso afirmar que o sucesso dessa empreitada foi pela vivência da diferença, do outro diferente dele, que possibilitou conflitos, confrontos, mas também a interiorização de que havia outras pessoas com interesses diferentes dos dele. Essa foi uma possibilidade de “desensimesmar” os comportamentos de meu irmão. Agora Roberto era verdadeiramente um ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995). Sua mudança de comportamento possibilitou essa ascensão e fez com que, posteriormente, concluísse o ensino médio em três anos.

Obviamente, havia partes do currículo escolar sobre as quais ele não tinha pleno domínio, mas, em outros campos, demonstrava um desenvolvimento acima do desempenho de seus colegas. Isso graças ao gosto pela leitura, que aprendera manuseando jornais e revistas desde cedo.

Nessa nova oportunidade, Roberto se mostrou mais consciente de seus limites e possibilidades. O diálogo com o outro se tornava cada vez mais facilitado, o que proporcionava um maior desenvolvimento cognitivo global nele, apresentando sucesso e avançando rapidamente nos anos seguintes. Esse período não foi um “mar de calmarias”, pois o seu comportamento (por vezes) agitado e instável conflitava com momentos em que era necessário silêncio em sala de aula. Esse fato foi devidamente utilizado por alguns de seus colegas, para instigar sua instabilidade e, assim, agitá-lo em sala, e com isso atrapalhar o trabalho do professor.

Entretanto, sobre outra via, a sua excelente memória auditiva era um marco importante para o apoio necessário nas aulas ministradas pelos professores. Em determinadas disciplinas, o seu desempenho era notável. Ele abordava alguns conteúdos com riqueza de detalhes, muitas vezes superior ao que era apresentando pelos professores, como ocorria nas disciplinas de Geografia e História.

Entretanto, em Matemática, sua dificuldade era imensa, sobretudo em conseguir realizar as abstrações necessárias para essa disciplina. Nesse sentido, e numa inferência sobre o ponto de vista piagetiano, diria que provavelmente seja por limitações físicas no seu desenvolvimento maturacional (PIAGET, 1990).

Quando, enfim, terminou o ensino fundamental, naturalmente procurei matriculá-lo numa escola de ensino médio. Então pensei que talvez fosse uma boa ideia tentar colocá-lo numa escola onde eu trabalhava, para poder acompanhá-lo de perto e poder auxiliá-lo em alguma dificuldade. Mas, na verdade, isso se revelou muito problemático, porque o perfil dos alunos da escola na qual eu trabalhava não era suficientemente tolerante às diferenças (como havia pensado) pois, em menos de um mês de aula, Roberto começou a apresentar uma série de problemas em virtude do comportamento nada respeitoso dos seus colegas em sala de aula. Eles ficavam o tempo todo provocando-o, não o deixavam em paz. Quando descobriram que eu era o seu irmão, então as brincadeiras ofensivas não se limitaram mais somente a ele; agora eram também dirigidas a mim.

Eles gritavam: “Mara morreu²⁴” e nem sabiam por que ele reagia de forma agressiva quando falavam assim. Apesar de ele ser bastante informado, ler constantemente jornais e assistir à televisão, quando as pessoas gritam isso, para o meu irmão é motivo de nervosismo.

²⁴ Roberto é fã da cantora infantil Mara Maravilha e se irrita quando alguém de alguma forma a ofende.

Até hoje, em sala de aula na escola onde trabalho, eu tenho o desprazer de ouvir essas provocações, apesar de já ter conversado e explicado a situação. O fato é que muitos alunos querem somente nos provocar.

Então eu tive que transferi-lo da escola onde trabalhava para outra escola. Por sorte, ele entrou na mesma turma de alunos colegas seus do ensino fundamental e ainda podia contar com o apoio de um grande amigo meu, um professor que, na época, era coordenador dessa escola. Então foi muito bom todo esse apoio. Claro que ainda assim não foi fácil, mas Roberto conseguiu superar mais essa etapa de sua vida escolar.

Mas a história não termina aqui. Concluído o ensino médio, então ele começou a me pressionar para entrar numa faculdade de música, só que ele não se inscreveu no Enem²⁵. Fazendo uma observação crítica da capacidade musical de Roberto, entendia que ele ainda deveria galgar muitos passos para então poder, um dia, entrar numa escola de ensino superior de música.

Porém, um amigo dele do CVDVIDA, que trabalhava como monitor nessa instituição, convidou-o para fazer parte do Artes sem Limites, uma instituição sem fins lucrativos que tem como principal atividade o canto coral. Dele participam alunos com diversas necessidades educacionais especiais.

Roberto foi o primeiro autista a integrar o grupo, e foi uma experiência notável, pois ele pôde acompanhar o grupo em diversas apresentações e todo esse movimento lhe fazia muito bem.

Os participantes, antes do ensaio das músicas do repertório, dedicam-se a diversas atividades nas quais se trabalha a psicomotricidade, música e outras atividades envolventes. Roberto gosta muito de estar lá, sentindo-se bastante integrado e feliz em fazer parte desse grupo.

²⁵ Pré-requisito para ingressar na faculdade.

Recentemente, Roberto frequentou uma escola de música particular para fazer musicoterapia. Ele está adorando as aulas, nas quais é trabalhada a sua percepção musical. Ele é estimulado o tempo todo a trabalhar com vários instrumentos, o que tem melhorado muito o seu ritmo e a sua percepção:

[...] Roberto tem se desenvolvido muito. Agora, porta-se como um músico tocando com a alma, com dinâmica, não mais tão concentrado nas notas, agora está mais concentrado na interpretação da música [...] (PROFESSORA DE MÚSICA, 8 de agosto de 2012).

Evidenciando um pouco das minhas vivências com Roberto, posso afirmar, sem dúvida, que a morte de nossa mãe, apesar de trágica, foi uma forma de eu estreitar um elo de afeto com meu irmão, bem como uma oportunidade de intervenção com ele, num sentido de potencializar sua autonomia e convivência com outras pessoas, transcendendo o elo restrito do círculo familiar e de amigos da família.

Considerações

Por fim, termino este artigo com algo que só compartilhei com meus amigos mais próximos. São alguns momentos ímpares, extremamente rápidos, mas tão profundos e ricos de significado, que acredito ser bom revelar neste momento.

Na vivência com meu irmão, pude experienciar momentos em que ele parece descortinar-se completamente de seu enclausuramento do espectro autista, evidenciando frases cheias de significados. Esses momentos são sentidos por mim como se (do nada) ele pudesse, em breves instantes, ultrapassar os muros de sua necessidade especial e evidenciar comentários destituídos de suas limitações.

Em um desses momentos, meu irmão se virou pra mim, emocionado, e agradeceu por tudo que havia feito por ele. No instante seguinte, voltou ao seu mundo particular, ou a reclamar de algo que não estava do jeito que ele queria. Mas, como disse o trecho do *Soneto de fidelidade*, de Vinicius de Moraes (1996, p.96): “[...] Que não seja imortal, posto que é chama, mas infinito enquanto dure”. Dessa forma, não foi pelo tempo de duração que essa experiência pôde ser analisada, mas por sua profundidade. Foi um momento mágico, de gratidão. É como se a alma dele entrasse em sintonia plena e, assim, pudesse reconhecer todo o esforço feito por mim em relação a ele.

Espero que estes relatos possam servir para o leitor como uma experiência de inclusão, daquela que transcende as leis e caminha da direção do outro como alguém a ser subjetivamente incluído (GOMES; MAFEZONI, 1995), mostrando que cada um pode contribuir, à sua maneira, para tornar este mundo um lugar melhor para se viver.

É necessário, então, abandonar a imobilidade e caminhar em direção a uma honesta compreensão de que devemos nos importar uns com os outros, e isso significa também a integração plena das pessoas, independentemente de suas características, sejam elas étnicas, de orientação sexual, de deficiência, culturais etc.

Referências

- GOMES, Vitor; MAFEZONI, Andressa. Educação e inclusão. Vitória: Ufes, Neaad, 2012.
- HEIDEGGER, Martin. Ser e tempo. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995. Parte I e II.
- LEBOYER, Marion. Autismo infantil: fatos e modelos. 5. ed. Tradução de Dalgalarro. Campinas/SP: Papirus. Rev. Téc. Lambert Tsu, 2005.
- MORAES, Vinicius de. Antologia poética. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1960.
- PIAGET, Jean. Epistemologia genética. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- _____. A linguagem e o pensamento da criança. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Práticas inclusivas na educação e na família: possibilidades de aprendizado/desenvolvimento de uma criança com transtorno do espectro autista

Marinete Maria Lopes

Assim como um diamante precisa ser lapidado para brilhar, uma pessoa com autismo merece ser acolhida, cuidada e estimulada a se desenvolver. Para isso, são necessárias ações motivadoras, de tal forma que ela sinta vontade de participar de atividades conosco [...] e tenha prazer em estar e ficar [...] para que seja resgatada do seu mundo singular e estabeleça vínculos com as pessoas ao seu redor (SILVA, 2012, p. 15).

Introdução

Qual a real possibilidade de uma criança com transtorno do espectro autista aprender/desenvolver-se? Por meio de mediações na família e nas instituições educacionais frequentadas por um estudante até o ano de 2012 foram coletados dados para demonstrar ser possível a realização de um trabalho pedagógico com crianças com transtorno do espectro autista, considerando-se o deficiente como sujeito além dos limites caracterizados por laudos clínicos e na medida em que a família e a escola adotam por princípio uma perspectiva inclusiva.

Para tal, definimos o sujeito da pesquisa: o aluno Lucas, uma criança com síndrome de Down, epilepsia e transtorno do espectro autista, filho da autora deste artigo. Foram realizadas duas pesquisas. A primeira teve por metodologia um estudo de caso com descrição histórica do desenvolvimento e mediações importantes fotografadas, gravadas em vídeos ou mesmo lembradas e observadas pela mãe da criança no período de zero a seis anos de idade em seu ambiente familiar. A segunda pesquisa foi realizada por procedimentos de coleta de dados, como entrevistas semiestruturadas com professoras regentes e professoras especialistas da educação infantil e do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Vitória, no Espírito Santo, onde Lucas estudou de 2008 a 2012.

A inclusão de pessoas com espectro autista na sociedade e na educação tem sido um dos maiores desafios enfrentados por pais e educadores, devido à imagem estereotipada e preconceituosa de pessoas autistas repassada pela mídia: uma criança isolada num canto, balançando o corpo, com um olhar alheio ao mundo e mexendo seus dedos (SILVA, 2012). Segundo Orrú (2009, p. 37), a famosa frase “[...] o autista vive em um mundo isolado, tem seu próprio mundo” precisa ser repensada por profissionais da educação e por pais, pois traz acomodação em relação ao trabalho de intervenção com o aluno com espectro autista. Ainda de acordo com Orrú (2009, p. 21): “Se deixarmos o preconceito nos dominar, podemos perder a oportunidade de conhecer pessoas que são, na maioria das vezes, verdadeiras, honestas, divertidas, amorosas e muito humanas”.

Grinker (2010) afirma que, nos Estados Unidos, atualmente, os cientistas constataram que, de cada dez mil crianças, sessenta são acometidas pelo autismo, tornando-se uma questão de saúde pública. O autor ressalta, ainda, a importância dos diagnósticos precoces, pois geram a possibilidade de um tratamento e medicação com precocidade.

Conforme Orrú (2007), no Brasil, deve haver entre 65 e 195 mil autistas, podendo ocorrer a cada quatro indivíduos em dez mil nascimentos. Silva (2012) afirma que, de acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU), setenta milhões de pessoas no mundo têm características de autismo.

Silva (2009) ainda lembra que a palavra “autismo” se origina do grego (*autós*) e significa alheio ao mundo externo, com comportamentos centrados em si mesmo.

A história do autismo ou transtorno do espectro autista (nomenclatura definida a partir da Lei nº 12.764/2012) tem em 1943 uma data importante, quando o médico psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos da América, Leo Kanner, ao observar onze crianças, escreveu o artigo *Os transtornos autistas do contato afetivo*. Kanner indicou como traço fundamental do autismo a incapacidade do indivíduo de relacionar-se com pessoas e situações. Outras características observadas por ele foram: extrema solidão, à medida que o autista ignora qualquer interferência que chegue do meio em que vive; ausência de linguagem (mutismo), ou uso estranho por quem a possui, presença de ecolalia; aparência de surdez em algum momento do desenvolvimento e a falta de emissões com sentido; conduta governada pela obsessão de manter rotinas; reações a certos ruídos e a alguns objetos, e problemas com a alimentação (apud BELISSÁRIO FILHO, 2010). Paralelamente, Asperger descobre, em 1944, a síndrome que levaria o seu nome, em que o indivíduo tem comportamentos de autismo, mas apresenta ilhas de conhecimentos fortes (GRINKER, 2010).

Após pesquisas baseadas em dados concretos e científicos, o autismo deixou de ser considerado uma psicose (esquizofrenia), passando a ser visto nos anos 60 como transtorno invasivo, ou global, do desenvolvimento, conforme o *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM – IV* (AMERICAN

PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2002), por apresentar danos graves em várias áreas do desenvolvimento, atingindo principalmente a interação social, a comunicação e a linguagem, com a presença de atividades e comportamentos, interesses repetitivos e estereotipados bem como a ausência da previsibilidade.

Atualmente, a Lei nº 12.764/2012, que institui no Brasil a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu art. 1º, retrata as características de uma pessoa com transtorno do espectro autista

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Diagnosticado antes dos três anos de idade, o autismo não escolhe posição social e, estatisticamente, manifesta-se majoritariamente no sexo masculino. A cada quatro casos, ocorrem três destes. Quanto aos seus agentes causadores, estes ainda não estão confirmados pela ciência, podendo ser causas psicológicas, disfunções cerebrais e/ou alterações de neurotransmissores ou fatores ambientais (SILVA, 2012).

Segundo Silva (2012), o tratamento para o transtorno do espectro autista exige uma quebra de paradigmas antigos (de culpabilidade, deter-se nas dificuldades e limitações). Nesse sentido, é preciso aprender a acolher, estimular, valorizar, motivar os talentos inatos, as potencialidades dos sujeitos autistas, com vistas a criar “[...] independência, autonomia, socialização e autorrealização de quem vive e se expressa dessa maneira peculiar” (SILVA, 2012, p. 14). Portanto, a visão do espectro autista como algo dado e imutá-

vel (RAMACHANDRAN; OBERMAN, 2010) precisa ser ultrapassada, uma vez que a pessoa com transtorno do espectro autista não é um doente, mas um indivíduo que, segundo Grinker (2010, p. 76), tem “[...] personalidade única, alguém com preferências, temperamento e senso de humor próprio”.

Além de considerar o deficiente como um sujeito, as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), chamam a nossa atenção para além de laudos, que geralmente trazem consigo a ideia representativa de um ser incapaz de aprender. É preciso ultrapassar esse conceito, pois,

[...] considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos (BRASIL, 2008).

A Organização das Nações Unidas (ONU) definiu, em 2007, o dia 2 de abril como o Dia Internacional de Conscientização e Luta pela Causa das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

A história da pessoa autista percorreu um caminho idêntico ao de outros deficientes: desde a exclusão por genocídio, a segregação institucional, a integração social, chegando, finalmente, à inclusão social (SASSAKI, 1998). Somente a partir dos anos 90, foram realizadas convenções em nível internacional, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990; a Declaração de Salamanca, em 1994; a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, realizada na Guatemala em 1999 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova York em 2007 e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009. Essas con-

venções motivaram um movimento em prol da inclusão social para todos em nível mundial, influenciando a legislação brasileira no que tange à educação.

Dessa forma, a Constituição Federal do Brasil de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990) e a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), bem como outros pareceres e resoluções posteriores, baseiam-se na perspectiva inclusiva. Toda a legislação até o momento garante às pessoas com transtorno do espectro autista direito à matrícula na escola regular e uma educação de qualidade em classes comuns, tendo também direito a atendimento educacional especializado ministrado por professores especializados preferencialmente na escola conforme o Decreto nº 7.611/2011. A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com transtorno do espectro autista como deficiente para efeito legal, garantindo-lhe vários direitos em várias áreas (saúde, habitação, assistência social) incluindo na educação um acompanhante especializado nas classes comuns em escolas regulares, caso haja necessidade comprovada, conforme parágrafo único do art. 3º.

Apresentados os contextos iniciais, é necessário evidenciar que a inclusão é um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir e precisa se automodificar para acolher e atender as pessoas deficientes (SASSAKI, 1999). O conceito é reiterado por Santos (2002), que considera que a inclusão exige, portanto, troca, entendimento, respeito, valorização, uma luta contra a exclusão com o fim de transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. Incluir é oferecer à pessoa deficiente o desenvolvimento da autonomia e independência para poder vir a decidir por si mesmo e saber como agir nos vários momentos da vida, como no ambiente familiar, na escola e em outras instituições sociais.

Mediações da família no desenvolvimento de Lucas no período de zero a seis anos

Lucas nasceu em 23 de fevereiro de 2006. Vivenciamos vários lutos: a morte do filho normal; o nascimento do filho com síndrome de Down e a descoberta do diagnóstico de que ele apresentava espectro autista aos três anos de idade. De fato, com o passar do tempo, saímos do luto e fomos à luta (WERNECK, 1997). Aceitamos o filho com transtorno do espectro autista e nos tornamos seus mediadores em prol do seu aprendizado/desenvolvimento.

Para Vygotsky (1991a, p. 97), o ensino deve incidir sobre a zona de desenvolvimento proximal, que “[...] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”, as mediações da família e de outros adultos em relação a Lucas foram um dos pontos fundamentais para o seu desenvolvimento. Portanto, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se pelos brotos que poderão se tornar frutos, ou seja, o desenvolvimento potencial que poderá se tornar desenvolvimento real.

Assim, apresentamos as formas de mediações realizadas no ambiente familiar: para mamar no seio da mãe, Lucas teve que tomar mamadeira de bebê pré-maturo; para fixar o pescoço, teve que ter ajuda de um rolo feito de edredom colocado por baixo dos braços e do tórax com estimulações do adulto à frente; para rolar sozinho, primeiro rolamos Lucas na cama; para permanecer ereto, teve que ficar em pé com ajuda dos familiares que o ensinaram a segurar nos móveis; para sentar, ele teve que ser monitorado a todo instante pela família nos movimentos necessários à implementação de cada etapa dessa ação; para levantar e permanecer em pé, ele teve que ter ajuda e apoio (piscina de mil litros, cercadinho); para ele andar sozinho, tivemos que fazê-lo caminhar todo dia (família,

muitas fisioterapias e também o uso de andador assentado na forma contrária). O pai dizia “vai para o mundo!”, e Lucas começou a andar sozinho aos dois anos e seis meses.

No sentido de puxar o olhar para o outro, sempre conversamos com Lucas perto de seu rosto, tentando fazer com que, em primeiro lugar, brincasse com nossa cabeça, nosso rosto e nosso olhar. Lembramos que a interação social depende do olhar nos olhos, para ele poder entender o que os outros expressam e querem dizer com seus gestos, expressões, falas.

Winnicott (apud PIRES, 2010) explica que, sendo o bebê imaturo em seu ego, a mãe ou outra figura significativa podem funcionar como filtro que garante que o mundo seja apresentado à criança por doses homeopáticas, podendo ser passíveis de serem digeridas e apropriadas pela criança.

O papel da família, no encontro vital entre um filho e seus pais, constituiu-se pela função primordial de reconhecimento, podendo vir a fechar a porta de entrada de uma criança com espectro autista no mundo em que a linguagem é o que nos torna humanos (JERUSALENSKY, 2010).

A fala de Lucas não passava de “Ah” até pelo menos cinco anos. Após essa idade, ele começou a comunicar-se por meio de balbucios (mama, papa, Babo – o irmão – e bobó – vovó) ou com ações de morder, puxar pela mão ou bater a mão na cabeça, bater a cabeça na parede ou morde-se. Depois de algum tempo ele começou a dizer “ta, ta, ta” e outros balbucios. Ele só solta “falas” de vez em quando.

Lucas vivenciou um ano sem audição, sem comprovação de patologia clínica, e até hoje tem forte interesse pela música, uma vez que foi estimulado com sons e música durante um ano para voltar a ouvir. A ilha de inteligência de Lucas é o desenvolvimento motor: aprendeu a correr, a escorregar, a balançar, a pegar e jogar bola com a mão, a abrir portas.

Atualmente, ele demonstra persistência tentando tirar suas roupas e comer pegando na colher com muita motivação do adulto. Entende quando é hora de ir para a escola, hora de tomar banho e o que significa quando mamãe chega para pegá-lo após as aulas.

Práticas educativas na educação infantil a partir da fala de professoras

Lucas entrou no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede municipal de ensino de Vitória (Espírito Santo) com seis meses de idade, mas, devido à epilepsia, ao hipotireoidismo e à asma, só foi possível frequentar, de fato, em 2008. A professora E, que acompanhou Lucas na educação infantil de 2008 a 2010, lembra que, em 2008, ele não tinha noção de espaço. Andava como um bonequinho, caía, mas se protegia. Tinha autoagressões e explorava os brinquedos do solário e do parquinho de maneira estereotipada e brincava em gangorras. Além disso, tudo ia para sua boca (até areia).

Entretanto, houve modificação na forma de inclusão em 2009, aos três anos de idade.

Já havia estagiária, e todo mundo se voltou ao trabalho com Lucas. Era agitado, jogava tudo no chão e se autoagredia. Começamos a explorar os espaços com ele e a turma abraçou Lucas. Tivemos que tirar a visão de bebê dos colegas e para isso fizemos um trabalho de aceitação junto aos colegas, conscientização de que ele tinha a mesma idade dos colegas. No final do ano, as outras turmas também foram envolvidas, conhecendo Lucas, chamando Lucas. Todos os profissionais da escola se preocupavam com Lucas: a comida, a mamadeira (PROFESSORA E, entrevista em 6 de novembro de 2012).

Em 2009 e 2010, Lucas teve uma estagiária que o incentivou a tornar-se mais ativo, independente, mais integrado, recebendo ajuda dos colegas e procurando agir na forma da tentativa e erro.

Em 2010 houve modificação na comida, inclusão maior de Lucas na sala de aula e maior preocupação com a aprendizagem. Lucas parou de tomar mamadeira e começou a comer a comida do refeitório da escola. Tentamos deixá-lo comer sozinho, junto com a sua turma. A primeira coisa que fez foi botar a mão na comida e depois já comia com a ajuda da estagiária, ao seu lado. Já se trabalhava a massinha de modelar, mas se fazia com Lucas em contenção, para que ele não colocasse na boca e não fugisse. Lembro da psicopedagoga que recebeu contenção para que melhorasse a atenção, pois era muito agitado. A professora especialista manuseava junto a Lucas a massinha, sendo que era uma atividade junto com a turma. Ele sempre teve uma mesa com uma cadeirinha especial e tinha mania de jogar o corpo em cima da mesa e tínhamos medo de que batesse a cabeça. Ficávamos preparados para impedir a autoagressão (PROFESSORA E, entrevista em 6 de novembro de 2012).

A necessidade de ser incluído junto aos colegas é de extrema importância para uma pessoa com transtorno do espectro autista, e a escola conseguiu que os colegas agissem como mediadores:

Em roda com a professora de sala, a professora especializada e a estagiária refletiam sobre Lucas com os alunos. Diziam que não o tratassem como bebê e que os colegas o ajudassem. A partir daí, os coleguinhos passaram a levar Lucas ao bebedouro, ficavam de olho nele. Falávamos que Lucas iria tirar a fralda, mas não seria naquele momento (PROFESSORA E, entrevista em 6 de novembro de 2012).

O desenvolvimento de Lucas em busca de autonomia (em algumas áreas) foi fantástico, e o CMEI e seus profissionais foram os responsáveis por sua inclusão e desenvolvimento, como está descrito a seguir:

Na turma do quinto período, Lucas (2010) tinha muito menos autoagressão e já não estava tão agitado. Lucas queria andar, mexer nos brinquedos. Já não comia mais areia. Na Educação Física, Lucas adorava o professor. Parecia uma paixão. Já demonstrava autonomia em fazer algumas coisas: balançava sozinho, escorregava sozinho, tentava pegar o barbante da bola e ia no minhocão. Corriamos muito com ele. Ia na gangorra aberta, jogava bola e buscava-a. Isso foi muito gratificante para os profissionais da escola. A professora da sala se sentia feliz ao ver seu desenvolvimento e apoiava-o nas mesas. Tentamos trabalhar com letras (PROFESSORA E, entrevista em 6 de novembro de 2012).

Para todos os profissionais do CMEI foi uma surpresa o desenvolvimento de Lucas, que, com sua personalidade carinhosa, dando abraços, sempre cativou professores, pedagogas, auxiliares de serviços gerais, vigias e colegas.

As professoras regentes do CMEI mostraram que queriam a inclusão de Lucas de fato e não só de presença física, e isso fez a diferença na vida dele, conforme relato da professora E. O trabalho da professora especializada foi essencial, pois, de forma colaborativa, ela sempre teve compromisso em fazer intervenções, entrar no mundo de Lucas, influenciando as professoras regentes, estagiárias e pedagogos nesse propósito.

Padilha (2004, p. 96-97) critica a inclusão meramente física, trazendo-nos argumentos reflexivos:

[...] Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel; não lhes garante aprendizagem e, portanto não lhes garante desenvolvimento [...]. Igualmente violento é deixá-los na escola, matriculados, com lugar marcado na sala de aula, mas sem aprender, sem acesso a todos os instrumentos e estratégias que respondam às suas necessidades peculiares [...].

Ressaltamos que Sasaki (1998) afirma que a inclusão tem por pressuposto que o deficiente seja matriculado na escola regular não só para ser incluído socialmente, mas, principalmente, para ter acesso também a aprendizagens necessárias para o seu desenvolvimento.

Após a entrada de Lucas no CMEI, houve uma grande socialização, maior controle das estereotípias, abertura maior para o mundo em que vivia e a tentativa de comunicar-se. Em casa, Lucas passou a ter muito mais interesse em conhecer e procurar objetos. Enfim, notamos que ele se tornou um sujeito mais ativo em relação ao mundo e às pessoas que o rodeavam.

Práticas inclusivas na escola a partir da fala de professoras

A matrícula de Lucas chegou à escola como um processo discutido e deliberado pelo Ministério Público e pelo Conselho Municipal de Educação de Vitória (Comev), visando à garantia das condições necessárias para a inclusão de Lucas na escola onde fosse matriculado. No caso, matriculamos o aluno em uma escola de ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino de Vitória (Estado do Espírito Santo) no primeiro ano do Ciclo de Alfabetização. Com documentos oficiais e uma mãe brigando pela inclusão, para a professora M1 receber Lucas foi um grande desafio, provocando preocupações em relação às expectativas da família. Assim, a solução foi realizar um trabalho em conjunto com a mãe do aluno.

O próximo passo da Professora M1 foi o planejamento do trabalho das intervenções com Lucas:

O trabalho com Lucas foi planejado após observações: era diferente, muito pequenininho, novinho, com idade mental de um a dois anos. Decidiram lidar com ele como um aluno diferente dos demais, pois, para a escola, cada deficiente, é diferente dos demais e cada dia é um dia diferente, por mais planejado que você esteja. Na escola, realizamos planejamento e avaliação semanalmente. O plano de trabalho é mudado diariamente. Decidimos que, para Lucas, a atitude não era dar um caderno e pronto (PROFESSORA M1, entrevista em 23 de outubro de 2012).

No começo, as orientações iniciais para a adaptação de Lucas foram que todos o tratassem com muito afeto, para que ele passasse a confiar nas pessoas da escola. Com o tempo, a Professora M1 teve que solicitar às estagiárias, às auxiliares de serviços gerais e também às auxiliares de serviços operacionais (ASO) que parassem de “dar colo” toda hora e só recebessem o abraço do aluno de vez em quando, justificando que, apesar de ser gostoso, “dar colo” para Lucas não era a melhor ação para seu desenvolvimento.

Essas foram decisões articuladas pela escola em prol de uma independência e autonomia do aluno. A Professora M1 contou que a coordenadora da escola havia notado um princípio de independência de Lucas na escola ao vê-lo correndo para locais de seu desejo.

Apesar disso, ele apresentava uma necessidade exacerbada de toque e de alguém perto dele. Lucas teve um longo período de adaptação na escola. A Professora M1 disse que às vezes era necessário levá-lo “arrastado” para o local onde seria realizada a atividade e hoje ele só dá a mão e vai com o mediador.

A Professora M1 comenta que a equipe de trabalho da escola é muito inclusiva. Exemplifica o caso da cozinheira que faz uma merenda alternativa para Lucas (sem glúten, sacarose e lactose).

O trabalho de previsibilidade, uma das dificuldades de quem vive o transtorno do espectro autista, é realizado com o professor expressando por antecipação o que vai acontecer. Tudo é comunicado a Lucas. Falamos: “Lucas, agora é aula de Artes. Lucas, agora é aula de Educação Física na quadra”. E também mostramos fichas com desenhos e escrita a ele (PROFESSORA M1, entrevista em 23 de outubro de 2012).

Nesse sentido, Orrú (2009) nos esclarece que a pessoa autista sente necessidade de se relacionar. Não é insensível, mas tem dificuldade ou mesmo incapacidade de realizar o ato de colocar-se no lugar do outro que está com ele, apresentando também dificuldades nos canais de expressão de seus sentimentos ou ideias de forma sistemática. A aversão a mudanças de rotina acontece porque ele apresenta confusões imensas em razão da imprevisibilidade. Nesse sentido, a escola tem muito a contribuir no desenvolvimento da previsibilidade de uma pessoa com transtorno do espectro autista, dado que possibilita ao aluno a vivência de rotinas fixas e às vezes situações novas.

Quanto à Educação Física, a professora relatou sua dificuldade inicial na interação com Lucas, mas informou que já avançou,

pois agora ele percebe quem é ela pelo barulho. Citou que as aulas de Educação Física apoiaram o desenvolvimento motor na forma de caminhar, na corrida. Explicou que ela fazia mediações como professora da sala, juntamente com a estagiária, em atividades que Lucas não conseguia realizar sozinho. A interação com colegas ainda é difícil. Lembrou que Lucas, no princípio, não chorava quando caía e hoje já chora quando isso ocorre (PROFESSORA F, entrevista em 23 de outubro de 2012).

Para a Professora F, a inclusão é um desafio. Ela afirma que “[...] a lei de inclusão foi feita para os ‘normais’ principalmente para aceitarem e não discriminarem pessoas deficientes” (PROFESSORA F, entrevista em 23 de outubro de 2012).

Nesse sentido, Orrú (2012, p. 13) que, após uma pesquisa de intervenção com alunos com transtorno do espectro autista, confirma: “[...] a convivência dos alunos autistas entre si e com demais alunos da escola resultou em descobertas de sentimentos e desejos, até então não percebidas pela característica da tendência ao isolamento próprio da síndrome”.

Dessa forma, Belisário Filho e Cunha (2010) acrescentam que uma das estratégias transformadoras nos padrões de comportamento da criança com espectro é a intervenção de colegas, que geralmente é espontânea na tentativa de que o aluno deficiente participe com eles da rotina da escola (rituais, situações inusitadas, novidades, surpresas). A interação com colegas torna as situações mais reais e passíveis de serem generalizadas a outros contextos sociais. Se conscientizados de que a amizade com a criança com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) poderá transformar o comportamento do colega para melhor, eles passam a incluir mais a criança com espectro autista. O efeito da intervenção de pares na inclusão de alunos com espectro autista é mais frequentemente eficaz do que aquele proveniente unicamente dos adultos.

Em nossa sociedade ainda predomina o medo, o preconceito e a ignorância em relação à deficiência. Aceitar o deficiente é uma necessidade para nossa condição humana, tornando-nos mais sensíveis, levando-nos a conviver melhor com a diversidade de deficientes e das demais minorias discriminadas. A convivência com pessoas deficientes nos torna muito mais humanos devido à sua forma especial de ser.

A dinâmica da sala de aula tenta inserir Lucas nas atividades:

Na sala de aula há dois cantinhos para Lucas: um no fundo da sala de aula para brincar numa mesa, acompanhado pela estagiária, e o outro é um cantinho de atividades numa mesa na frente da sala de aula, do lado da mesa da professora, onde o aluno pode olhar para os colegas, para a professora, e a estagiária permanece do outro lado da mesa de frente para Lucas. No cantinho da atividade, Lucas faz trabalhos com tinta, massinha de modelar, tem contato com livros, bate o pé, bate palmas, faz gestos quando se canta músicas infantis, tem relação com os colegas, escreve batendo o lápis no papel. Demora a compreender, mas entende. Acredito nas possibilidades e no interesse de Lucas. Na mesa de atividades sempre sentam junto a ele dois colegas diferentes a cada dia e às vezes há até disputa de quem sentará com Lucas. A professora tem momentos específicos para estabelecer contato direto e dar apoio somente a Lucas, enquanto a estagiária fica com o resto da turma (PROFESORAS M1 e M2, 11 e 23 de outubro de 2012).

Segundo Orrú (2009), a trajetória histórica educacional de pessoas com espectro autista tem sido realizada dentro de uma concepção centrada no déficit, na doença, numa visão behaviorista, que entende a pessoa autista como ser passivo, controlado, manipulado pelo meio e pelas forças externas. Sua mente é como uma folha em branco, o que acaba por levar à rotulação de pessoa incapaz de aprender, ou acompanhar o ensino regular, sendo excluído dos espaços sociais.

Orrú (2012) sugere uma educação na perspectiva histórico-cultural para o aluno com espectro autista, em que ele seja considerado sujeito ativo em seu processo de formação e desenvolvimento. O professor tem o papel de agente mediador e precisa ter sensibilidade para perceber os conceitos que o aluno traz. A mediação entre profissionais e alunos com espectro autista deve

ser realizada num contexto real e sugere o uso de Comunicação Suplementar Alternativa (CSA) que se constitui por símbolos visuais, auditivos ou táteis, os quais funcionam como um meio para a interação social entre os profissionais da escola e o aluno em questão.

Nessa perspectiva, o papel da estagiária é concebido na escola como algo primordial no desenvolvimento do aluno especial, pois se espera que ela faça intervenção, cante com Lucas, nunca o deixando passivo. É preciso que ela converse muito com ele sobre a escola para retirá-lo do seu mundinho. Há tarefas diferenciadas para Lucas. Toda sexta-feira, seus professores repensam as ações mediante análise do caderno de anotações diárias feitas pela estagiária.

O texto a seguir relata o comportamento do aluno e as mediações realizadas com ele ao participar de um passeio no galpão das paneliras de Goiabeiras com a Professora M1.

Lucas ficou feliz ao entrar no ônibus. Olhava os colegas e se levantou quando viu que todos os colegas também o faziam. Lá sentou e comeu como todos. Quando foi o momento [de manusear] o barro fiquei atrás dele. Ele não quis tocar, a princípio, e depois começou a mexer no barro. Fiquei detrás, ajudando-o a modelar a panelinha de barro (PROFESSORA M1, 23 outubro de 2012).

Destacamos aqui que ele já imita e se comporta como seus colegas, uma vez que já consegue estabelecer um pouco de interação com o ambiente. Conseguiu, portanto, sair do seu mundo interior e já tenta conviver com pessoas no ambiente escolar. A escola, nesse sentido, é um espaço que estimula a socialização, uma das necessidades de Lucas.

A interação entre a professora regente e Lucas efetivou-se e isso é primordial para a inclusão. Conforme a professora regente, ele tem sensibilidade ao diferente:

Presto atenção nos seus olhos (quando avermelhados) e percebo que está ficando doente. Ao chegar à sala de aula, Lucas corre até mim e me abraça, bate nas costas, tenta tirar meus óculos para pôr no seu rosto. Às vezes fica em pé, perto de mim, enquanto faço a chamada. Creio que a inclusão dá-se de coração, doando-se àquela criança diferente e acredito que os especiais têm um poder de ler as almas das pessoas, ver o que se sente no seu íntimo, como se tivessem um sexto sentido. Procuo dar o meu melhor, é o que eu sei fazer. Não tenho curso na área de educação especial, mas vou no caminho do coração. Acho que Lucas reconhece as pessoas pela voz, pois um dia fui até a aula de Artes e, quando Lucas ouviu minha voz, correu para me abraçar. Antigamente, quando ouvia, apenas batia palmas, como se eu representasse o momento de cantar, pois, na hora da música, ele bate muitas palmas. Lucas sente quando há troca de estagiárias (este ano por três vezes) e quando uma pessoa não aceita muito lidar com ele. Ele reage, fala com o olhar, com o corpo. Lucas só falta falar. Mas, quando não quer fazer atividades, não está interessado, Lucas tenta comunicar isso: vira a cara, sai da mesa, levanta, olha para as crianças, ri. Estou muito preocupada com a fala de Lucas e, por isso, solicitei à estagiária que se sente em frente a ele para falar para ele, instigando a fala (PROFESSORA M2, 11 de outubro de 2012).

Relembramos, de acordo com Silva (2012), que a linguagem não verbal acontece por gestos, sorriso, riso, choro, ato de virar a cabeça, mas também é uma forma de comunicação. Um dos principais problemas para uma criança autista é a interação social e essa ação se complica mais ainda se a criança não consegue penetrar no mundo onde vive, compreendê-lo e se comunicar. Segundo Vygostky (1991b), a linguagem é decisiva na formação dos processos psíquicos superiores. Todas as pessoas se constituem por meio de mediações via linguagem ou instrumentos no ambiente em que vivem. São consideradas sujeitos sociais e históricos, capazes de pensar, compreender e, enfim, desenvolver suas potencialidades. A escola aperfeiçoa as funções psicológicas superiores (fala, memória, escrita, planejamento) que caracterizam a humanidade. Entretanto, há de se criticar que a mediação feita com o autista na escola não deve ser incumbência apenas da estagiária, pois o aluno é responsabilidade do professor regente e de toda a escola.

Quanto à relação de Lucas com a turma e a escola, a Professora M2 (primeira entrevista, 11 de outubro de 2012) afirma:

Lucas conhece a turma e a turma é apaixonada por ele. Ao chamar o nome de Lucas na chamada, todos os alunos falam em coro: 'Presente'. Aliás, as alunas da oitava série são apaixonadas por Lucas. Enfim, parece que Lucas conseguiu despertar o carinho de todos na escola por ser uma criança extremamente carinhosa.

A Professora M2 tenta incluir Lucas em vários espaços/tempos na escola e na sala de aula:

Procuo incluir Lucas em todas as dinâmicas da sala, mesmo sabendo que, naquele momento, ele não vai conseguir fazer, conforme a expectativa. Na Semana da Criança, Lucas participou de tudo: no pular, na balada, dançando com a estagiária. Participou do show de calouros e lá tomou o microfone da coordenadora, batendo insistentemente nele para fazer barulho e ria que se acabava. Lucas ficou muito feliz naquele momento. Em outro momento, Lucas participou de uma gincana assim como os demais, e só vi felicidade nos seus olhinhos. A turma vai uma vez por semana na biblioteca e lá Lucas fica com a estagiária. Ela lê para ele, contando histórias (PROFESSORA M2, 11 de outubro de 2012).

A Professora M2 compara a aprendizagem de um deficiente com a apropriação da escrita, evidenciando a necessidade da mediação do outro.

Fazendo uma comparação entre o desenvolvimento da escrita e o desenvolvimento de uma criança autista, a professora lembra que, se o professor não intervir, mediar na escrita do aluno, para que o aluno se aproprie da escrita, sua escrita espontânea vai continuar do mesmo jeito, na mesma fase, sem apresentar avanços. Creio que com o autismo funciona da mesma maneira. É preciso instigar, trazê-lo para o mundo real, estimular, incomodá-lo, mostrar que existe um outro mundo além do que ele conhece (PROFESSORA M2, 11 de outubro de 2012).

Dessa forma, Vygotsky (1991a) aponta que o desenvolvimento se dá do social para o individual, o que implica que o que faço hoje com o outro (mediador adulto, ou colega mais experiente) poderá influenciar o desenvolvimento real do indivíduo, que passa a fazer sozinho amanhã. Ou seja, o desenvolvimento é primeiro potencial, uma atividade mediada, para depois tornar-se desenvolvimento real.

A comunicação de Lucas e a noção espacial estão em desenvolvimento, conforme relata a Professora M2:

Quando Lucas quer algo que não está na sala, pega na mão da estagiária, conduzindo-a ao que quer: parquinho ou água. Lucas está evoluindo muito na sua comunicação e no entendimento do que falamos. Em termos de noção espacial, já consegue ir direto para a sua sala de aula, até sua carteira, para o parquinho, para a biblioteca, para a quadra. Agora está até fugindo da sala e indo para onde deseja. Estar numa escola grande deu para ele a noção de algo a ser descoberto (PROFESSORA M2, primeira entrevista, em 11 de outubro de 2012).

Os movimentos repetitivos, para a professora, acontecem quando Lucas está estressado. Então ele se autoagride (bate sua cabeça em algum local, bate a mão no rosto e na cabeça, morde-se). Como mãe, interpretamos os movimentos repetitivos de Lucas como uma forma de chamar a atenção do adulto, tentando comunicar um desejo, uma dor.

Quanto às dificuldades encontradas pelas professoras, a professora M1 relata seu problema em usar a massinha e o engrossador, pois Lucas come massinha e destrói o engrossador. Essa questão pode ser resolvida, em nossa interpretação, trabalhando com certa contenção de Lucas por meio de falas e ações. Pensamos que a contenção é algo que o outro nos ensina (ficar mais sentado, prestar mais atenção). A Professora M2 (regente) encontra dificuldade porque Lucas fica pouco tempo na mesa da frente; ele prefere a mesa de trás, onde encontra o lúdico, os brinquedos. Seus brinquedos preferidos são um pequeno teclado e uma aranha de tamanho grande. Para solucionar esse problema, interpretamos que é só tornar a mesa de atividades estimulante, com brinquedos educativos, atividades mais lúdicas e não deixá-lo sair, disciplinando seu comportamento.

Considerações finais

Ao retornarmos no tempo, verificamos que o desenvolvimento de Lucas teve várias influências mediadoras, tanto na família como nas escolas as quais frequentou. E, a partir da experiência com ele, inferimos que incluir crianças com espectro autista exige uma parceria fortificada entre escola e família para a continuidade do trabalho de mediação realizado na escola e/ou na família, pois esses alunos necessitam de intervenções intensivas e qualitativas.

Quanto ao aprendizado que Lucas teve no CMEI, e quanto ainda tem a aprender na escola, apesar de suas limitações, a aceitação, o acolhimento de Lucas como ser, como aluno, tornou-o um sujeito pertencente a um grupo, conseguindo ultrapassar o isolamento social. Para além de apenas ocupar uma cadeira na escola, interpretamos que o CMEI e a escola de Lucas comprometeram-se com o seu desenvolvimento e aprendizado.

Demonstramos ainda que, quando uma criança com espectro autista frequenta o espaço escolar que tem uma perspectiva de inclusão, há possibilidade de ultrapassar os limites caracterizados por laudos clínicos, pois a escola, como mediadora do mundo, é capaz de promover nesse aluno aprendizagens que modificarão seu desenvolvimento cognitivo, social e afetivo no sentido da conquista da autonomia e da independência.

Entendendo o deficiente como sujeito de sua própria história (um ser existente), capaz de aprender, manifestar seus sentimentos, necessidades, conhecimentos, e tendo uma concepção contra qualquer forma de discriminação, apostamos nas possibilidades de Lucas ao decidirmos colocá-lo na escola regular. Dessa forma, acreditamos que o indivíduo só se torna pessoa se estiver no meio de outras pessoas. Nossa aposta teve resultado positivo, pois sua vivência com os outros alunos influenciou de forma po-

sitiva o aprendizado/desenvolvimento de Lucas, tornando-o um sujeito mais ativo, criativo, capaz de fazer atividades por tentativa e erro, um ser amoroso, carinhoso, esperto...

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 4. ed. rev. São Paulo: Artmed, 2002.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Editora do Brasil, 1988.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: Corde, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien /Tailândia: Unesco, 1990.

_____. **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 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Interamericana sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Nova York, 2007.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Brasília: Editora do Brasil, 2011.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Editora do Brasil, 1990.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília: Editora do Brasil, 1996.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília: Editora do Brasil, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC/Seesp, 2008.

_____. **Resolução nº 4, de outubro de 2009**. Brasília, MEC/Seesp, 2009.

GRINKER, Roy Richard. **Autismo: um mundo obscuro e conturbado**. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo: Larousse, 2010.

JERUSALENSKY, Alfredo Néstor. Fora da linguagem, nada somos. **Revista Mente e Cérebro: série Doenças do Cérebro – autismo**. São Paulo: Duetto, v. 2, 2010.

ORRÚ, Silvia Ester. **Autismo: o que os pais devem saber?** Rio de Janeiro: Walk Editora, 2009.

_____. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2009.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GOÊS, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Org.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

PIRES, Luciana. O fracasso do encontro. **Revista Mente e Cérebro: série Doenças do Cérebro – autismo**. São Paulo: Duetto, v. 2, 2010.

RAMACHANDRAN, Vilayanur S.; OBERMAN, Lindsay M. As metáforas do espelho. **Revista Mente e Cérebro: série Doenças do Cérebro – autismo**. São Paulo: Duetto, v. 2, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Produzir para viver: os caminhos da produção não capitalista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SILVA, Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. **O mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente**. Porto Alegre: Martins Fontes, 1991a.

_____. **Pensamento e linguagem**. Porto Alegre: Martins Fontes, 1991b.

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

O cinema como recurso didático e inclusivo: propostas de uso em sala de aula a partir de filmes sobre autismo

Thalitta Pereira Pirovane

Vitor Gomes

Introdução

A intenção deste artigo é fazer uma reflexão acerca do cinema como recurso didático inclusivo, bem como propor direcionamentos/possibilidades ao docente em relação à utilização dos filmes dentro de uma perspectiva de potencialização de capacidades e reflexões a partir de conceitos inclusivos, tendo como premissa a promoção de práticas inclusivas em sala de aula.

Nesse sentido, é necessário evidenciar que todas as reflexões e apontamentos aqui contidos são derivados do projeto de pesquisa “Educação inclusiva e o cinema: um levantamento histórico fenomenológico de 1980 a 2010”, desenvolvido durante o período 2010-2011 na Universidade Federal do Espírito Santo. Ele teve como intuito evidenciar a visão cinematográfica acerca da pessoa com necessidade especial (PNE) em termos subjetivos e analisar de que forma esses produtos fílmicos podem ser utilizados como uma ferramenta de ensino e aprendizagem. Assim, durante o processo, foi possível ter contato com diversas produções cinematográficas, bem como analisá-las criticamente no que

diz respeito à PNE dentro de uma perspectiva de produção de sua imagem pelos conteúdos fílmicos.

Apresentados os contextos, é necessário desvelar as premissas fundamentais que constituem as concepções aqui presentes. Dessa forma, primeiramente, é fundamental compreender as produções cinematográficas não como meros veículos de entretenimento utilizados para divertir os alunos, ou como momento de recreação, sem nenhuma função preestabelecida, mas sim “[...] como material didático, como fonte de informação, como registro de uma época e história, bem como, em muitos momentos, servindo como instrumento ideológico que ajuda na construção das identidades individuais e coletivas” (SETTON, apud SETTON, 2004, p. 67).

Sendo assim, o caráter inclusivo presente em alguns filmes se torna importante ferramenta na formação de indivíduos para que assumam um olhar sensível às diferenças étnicas, raciais, físicas ou de qualquer outra espécie.

Sob essa ótica, o trabalho do professor torna-se essencial, tendo como alicerce para o desenvolvimento das atividades a visão de que:

Para usar as projeções de filmes como material educativo é preciso retirá-los de seu espaço de circulação mais imediato, é preciso retirá-los de seu contexto normal de exibição, enfim, como entretenimento, para em seguida submetê-los a um debate com propósitos estabelecidos a priori (SETTON, apud SETTON, 2004, p. 70).

Dentro das exposições aqui presentes e num nível ilustrativo, que será apresentado a seguir, são fundamentadas sugestões de uso e contextos a partir de dois filmes considerados basilares para a construção de uma ação na perspectiva inclusiva e que podem ser adaptados em função dos objetivos de cada professor com seus alunos.

Os filmes em questão são: *Uma viagem inesperada* (2004) e *Temple Grandin* (2010). Eles abordam a temática do autismo e das altas habilidades, baseando-se em histórias reais e que se aproximam do cotidiano das instituições escolares brasileiras.

É preciso, por último, dizer que as análises serão dirigidas especificamente ao autismo, tendo como premissa básica o foco específico como uma maneira de não fragmentar o raciocínio e as reflexões. Dessa forma, é uma opção baseada no sentido/sentido (GOMES, 2011) do pesquisador em seu ato de pesquisa. Trata-se do que efetivamente despertou e motivou a atenção para a produção deste artigo.

Antes de tudo, alguns percursos...

Dentro dos aspectos que compreendem a apresentação de alguns dos percursos, é necessário dizer que o intuito das análises consiste em desconstruir ações excludentes a partir da ilustração da pessoa com necessidade especial em dois filmes, os quais evidenciam pessoas com espectro autista.

Apesar da ilustração específica (autismo), as apreciações e os apontamentos ultrapassam a especificidade dessa necessidade especial, assumindo uma postura abrangente e aplicável ao que foge ao padrão considerado de maior visibilidade social (estatisticamente), e que assim se constitui como um padrão hegemônico (ELIAS; SCOTSON, 2000).

O intuito é romper com os padrões que evidenciam o outro (diferente de si) como anormal/excepcional/diferente, compreendendo-o como parte das possibilidades de ser do ser, portanto, diverso.

A partir disso, é possível apresentar subjetivamente uma perspectiva inclusiva, na qual se entende a inclusão como um

processo que ultrapasse a mera inserção ou integração. Ou seja, o ato de incluir pressupõe a vontade e o movimento de aceitação do outro, transcendendo prejulgamentos e se concretizando pela aceitação integral do sujeito, conforme afirmam Gomes e Pinel (2005, p. 345):

[...] a aceitação incondicional do outro, que deve fundamentalmente ser visto como ser humano e, não estereotipado ou rotulado. PNEE/NEE e tantas siglas, por melhor das intenções que tenham, pontuam e deixam claro a diferença. Portanto, acreditamos que deve ser concebido como inclusão, em termos conceituais, o ato de aceitar; de aceitar incondicionalmente e ontologicamente; aceitação que não se dá por imposições ou decretos; mas pela compreensão; compreensão que transforma o outro em semelhante e parte de si; compreensão empática, pessoal e fundamentalmente honesta.

Apresentados os percursos e, partindo da compreensão dos caminhos percorridos, propõe-se que o leitor, no ato de fruição deste trabalho, se sinta convidado a compreendê-lo a partir de sua ótica. Nesse aspecto, é indispensável entender a diferença, deficiência ou necessidade especial como mero fragmento do indivíduo (LUNARDI, 2004), como expressão parcial portanto, e não como o sujeito em si.

Uma viagem inesperada e Temple Grandin: apontando caminhos para o trabalho em sala de aula

Ambas as produções cinematográficas escolhidas são importantes ferramentas para realizar um plano de ensino transformador dentro do ambiente escolar. Antes de apontar caminhos para concretizar tal trabalho educativo, é importante situar o leitor acerca do conteúdo dos filmes.

Uma viagem inesperada (2004, Gregg Champion) retrata a história de uma mãe (interpretada pela atriz estadunidense

Mary-Louise Parker) que consegue proporcionar aos filhos (Zac Efron e Jake Cherry) com autismo uma vida estável, despida de supostas limitações que tal necessidade especial incontavelmente traria. Dessa forma, demonstra a possibilidade de proporcionar autonomia e capacidade de autogerenciamento da vida a pessoas com necessidades especiais, apesar dos diversos paradigmas a serem superados. No filme, os meninos com autismo têm a chance de estudar em uma escola regular e desenvolver habilidades. Um deles consegue tocar um instrumento e o outro torna-se um exímio corredor.

Já *Temple Grandin* (2010), uma produção norte-americana dirigida por Mick Jackson, estrelada por Claire Danes no papel de personagem título, trata da trajetória de uma autista que enxerga o mundo sob um olhar singular, especialmente os animais, e que, por isso, modificou por completo os métodos de manejo do gado com técnicas que surpreenderam experientes criadores e ajudaram a indústria da pecuária americana.

A opção por refletir a respeito das duas produções cinematográficas se deu pela rica quantidade de informações desencadeadoras de um possível trabalho pedagógico com alunos de diversas faixas etárias, os quais discutiriam questões como autonomia, protagonismo, aproximações com a realidade da instituição escolar.

Torna-se necessário evidenciar que filmes com a temática necessidades especiais potencializam reflexões e atividades pedagógicas de caráter inclusivo, de forma a possibilitar uma ampliação do arcabouço vivencial nos alunos a partir do diálogo enriquecido pelo viés artístico do cinema.

Apresentados os filmes e justificadas suas escolhas, é hora de propor algumas atividades para serem realizadas em sala de aula, lembrando que o uso do cinema na escola deve transcender o mero papel acessório. Afinal, cinema é conteúdo!

Atividade 1: Autismo – o que é?

Passo A (conceitos iniciais) – é preciso conversar com os alunos a respeito do autismo, questioná-los sobre a necessidade especial, no caso o autismo: o que é? Quem pode ter? Quais os sintomas? Dessa forma, o professor será capaz de traçar um perfil do entendimento de sua turma sobre o assunto, bem como do ambiente no qual os discentes estão inseridos, já que, segundo Bakhtin (1992), o sujeito do discurso é marcado pela historicidade, ou seja, não é o sujeito abstrato da gramática, mas sim situado na história da sua comunidade, num tempo e num espaço concreto.

Passo B (exibição) – o filme deve ser apresentado sem relatar muitos detalhes, mas solicitando a atenção para as questões já discutidas.

Passo C (pesquisa dos alunos) – depois da exibição, as perguntas e respostas antes feitas devem ser retomadas, alterando-as ou não, e, a partir daí, organizados em grupos, os alunos devem realizar uma pesquisa acerca da necessidade especial, podendo utilizar a internet, entrevistas e outros veículos.

Finalizando o processo, e no intuito de sistematizar o resultado de suas vivências e produções, os alunos poderão confeccionar um mural, que deve ser exposto na escola com o objetivo de divulgar informações.

Atividade 2: Necessidade especial e escola

A partir da exibição de cenas dos personagens em ambientes escolares para alunos do Ensino Fundamental II – como a cena em que os gêmeos autistas se trancam no banheiro devido a uma crise, ou de Temple Grandin sendo desafiada pelo professor de Ciências – poderá ser proposta uma discussão com os alunos acerca das causas e dos efeitos de tais comportamentos, realizando, conseqüentemente, comparações com situações ocorridas no

dia a dia da escola, enfocando a questão do “ser diferente”. As opiniões e conclusões devem ser registradas individualmente.

Segundo Bosae Baptista (2002, p. 12), “[...] compreender o autismo exige uma constante aprendizagem, uma (re)visão contínua sobre nossas crenças, valores, conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, sobre nós mesmos [...]”. A sugestão, portanto, é que a atividade se repita de mês a mês, durante um espaço de tempo previamente selecionado, lembrando sempre do registro individual das percepções do educando.

Finalizado esse processo, chega-se ao momento das comparações, no qual todos terão a oportunidade de reler seus registros, notando as mudanças ocorridas ao longo dos meses. Por fim, cada aluno deve realizar uma pequena apresentação sobre o desenvolvimento da atividade e sua conclusão.

Atividade 3: Projeto Cinema e Inclusão

Outra opção seria desenvolver um projeto que envolva todas as turmas do Ensino Fundamental I e II. Com a colaboração de todos os profissionais de educação e dos pais ou responsáveis, os alunos, divididos por séries, devem pesquisar aspectos previamente definidos acerca das necessidades especiais, a partir de filmes exibidos sobre o assunto. Os temas sugeridos são: protagonismo da pessoa com necessidade especial, identidade (a pessoa se assume como tal?), autonomia e inclusão.

Por fim, as conclusões devem ser resumidas em um painel, o qual será apresentado para outros alunos, funcionários, pais e comunidade, em um grande evento aberto. Após as explicações, seriam realizados debates para assim oportunizar o esclarecimento de dúvidas, o compartilhamento de experiências e demais acréscimos.

Dessa forma, o conhecimento será construído em conjunto, e a inclusão se dará por meio do dialogismo, o qual, segundo

Freire (2001), ocorre em uma interação mútua desde que a postura dos comunicadores seja de compromisso, fé e amor.

Sendo assim, várias seriam as possibilidades de utilização das produções cinematográficas para se trabalhar a inclusão em sala de aula, entendendo-se que, a partir da compreensão a respeito da necessidade especial, se potencializam as mudanças de posturas excludentes para inclusivas.

Conclusões

As produções cinematográficas, por seu caráter lúdico, são ferramentas importantes no processo de ensino-aprendizagem. O vínculo estabelecido entre o fictício e o real é parte fundamental ao utilizar o cinema como recurso didático. Como diz Setton (apud SETTON, 2004, p. 45):

Identificar-se com a situação que está sendo apresentada e reconhecer-se de algum modo nos personagens que a vivenciam constitui o vínculo do espectador com a trama. Pela identificação o espectador pode se deixar conduzir pelo sentido da narrativa enquanto atribui significados a ela a partir de suas experiências pessoais.

É possível, portanto, afirmar que as semelhanças entre as situações retratadas e as vivências no cotidiano escolar são vias de acesso a uma reflexão que possibilite o movimento de se colocar no lugar do outro, fazendo com que o espectador assuma posturas diferenciadas e que influenciem suas relações na escola. Ou seja, ao exibir um filme cuja temática é o autismo para um grupo de alunos que convivam com uma pessoa com essa necessidade especial, a probabilidade de as atitudes em relação à PNE serem revistas por meio de análises subjetivas, direcionadas pelo plano de ensino, é muito significativa.

Além da formação para a execução de funções profissionais especializadas, a educação deve cuidar da formação e do aprimoramento da personalidade individual e social do educando. Essa tarefa é cumprida com maior competência com o auxílio de meios que consolidem um olhar inclusivo. Esses meios devem estar integrados aos currículos escolares e aos métodos de ensino. O espaço dos recursos audiovisuais deve estar previsto e planejado (FRANCO, apud SETTON, 2004, p. 28).

Sendo assim, várias seriam as possibilidades para utilizar as produções cinematográficas para se trabalhar a inclusão em sala de aula. Sobretudo, é de fundamental importância que o professor as compreenda em sua dimensão como conteúdos em si, e não como meros acessórios ilustrativos.

É a partir dessas concepções que se potencializam as transformações internas e as reflexões no indivíduo e, dessa forma, é assim que o cinema pode se constituir como possibilidade mister de discussão, ensino e aprendizagem da inclusão, como processo de movimento de compreensão do outro, diferente de si, tenha ele necessidades especiais ou não.

Referências

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MACHADO, Roberto Luiz (Colab.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2001

GOMES, Vitor; PINEL, Hiran. *Subjetividade inclusiva: a busca de um conceito partir de pressupostos fenomenológicos*. In: CONGRESSO BRA-

SILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2., 2005, São Carlos. **Anais do II Congresso Brasileiro de Educação Especial/Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial: construindo o conhecimento.** São Carlos/SP: EDUFSCAR, 2005.

GOMES, Vitor. **Uma colcha de retalhos de sentidos e significações: sobre inclusão, humor e a escola reflexiva.** São Paulo: Clube de Autores, 2011.

LUNARDI, Márcia Lise. **Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho.** . In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE E EDUCAÇÃO:GT: Educação Especial, 27., 2004, Caxambu. **Anais da 27ª Reunião Anual da Anped.** Caxambu: Anped, 2004. 1 CD-ROM.

SETTON, Maria da Graça Jacintho (Org.). **A cultura da mídia na escola: ensaios sobre cinema e educação.** São Paulo: Annablume, 2004.

TEMPLE GRANDIN. Direção de Mick Jackson. USA: 2010. 103min.

UMA VIAGEM INESPERADA – MISSÃO ESPECIAL. Direção: Gregg Champion. USA: 2004. 88 min.



Reflexões e práticas de inclusão

Concertos e desconcertos do som e da linguagem num caso de Williams-Beuren

Dircéia Cristina da Silva

Paulo Sérgio de Souza Jr.

Williams-Beuren, muito prazer...

Descrita pela primeira vez no ano de 1960 pelo médico neozelandês J. C. P. Williams, a Síndrome de Williams-Beuren, ou tão somente Síndrome de Williams (SW), é uma desordem genética considerada razoavelmente rara, cujo diagnóstico é pouco frequente. Embora Williams tenha reconhecido um núcleo sintomático comum em um grupo de pacientes pediátricos a que atendia – sobretudo problemas cardiovasculares; feições características; atraso mental moderado; dificuldades em ler, escrever e efetuar operações matemáticas (WILLIAMS; BARRATT-BOYES; LOWE, 1961) –, as características básicas que compõem a síndrome seriam complementadas apenas num segundo momento, mediante as investigações do cardiopediatra alemão Alois Beuren (BEUREN; APITZ; HARMJANZ, 1962).

Hoje se sabe que a SW é causada pela perda de um ou mais genes do braço longo do cromossomo 7, ao que se dá o nome de “síndrome dos genes contíguos”. Nessa região, há dois genes relacionados com o aparecimento dos achados listados pelos médicos pioneiros no relato da síndrome: o da elastina (ELN) – aparentemente responsável pelos defeitos cardíacos; e o LIMquinase

– associado à noção de visão espacial. Além disso, é conhecido que ela não faz distinção quanto ao sexo; pode ocorrer em qualquer grupo étnico e em qualquer região; não é transmitida geneticamente, bem como tampouco tem causas ambientais, médicas ou quaisquer influências de fatores psicossociais.

As pessoas acometidas costumam apresentar uma face que lembra a de um duende, o que as torna bastante identificáveis – nariz pequeno e arrebitado; cabelo encaracolado; lábios cheios; aumento do volume da região das pálpebras; íris com padrão de estrela –, além de possuírem uma voz geralmente rouca. Riso frequente, entusiasmo vivaz e sensibilidade com as emoções dos outros são características muito comuns às pessoas com essa síndrome. Ademais, sua grande sociabilidade é inegável, uma vez que na presença de estranhos elas se sentem excessivamente à vontade – característica que lhes garantiu “[...] a denominação da síndrome *Cocktail Party Speech*, [tendo em vista o fato de apresentarem] comportamento falante, fala fluente com precisão articulatória, uso de frases estereotipadas e de clichês, hábito de inserir experiências pessoais e irrelevantes ao contexto, além de comportamentos perseverativos” (ROSSI; MORETTI-FERREIRA; GIACHETI, 2007, p. 2).

Costumam possuir uma grande sensibilidade aos sons em geral. Apresentam muitas dificuldades de aprendizagem e, “[...] mesmo na idade adulta, a grande maioria [...] tem apenas habilidades rudimentares com leitura, escrita e aritmética” (BELLUGI *et al.*, 1994, p. 5). Aliás, embora comecem “[...] a falar mais tarde do que o esperado [e mostrem] uma grande variedade no desenvolvimento da linguagem, [apresentam] grandes facilidades em aprender canções e rimas infantis, revelando uma boa memória auditiva e sensibilidade musical” (ABrSW, 2013).

Ao mesmo tempo que as pessoas portadoras dessa síndrome apresentam frequentemente uma sensibilidade exacerbada aos

ruídos, constata-se também “[...] que elas têm ‘ouvido absoluto, isto é, que são capazes de identificar uma nota sem conhecer a escala, e de repetir uma peça musical depois de tê-la escutado uma única vez” (FNF, 2009). Assim, como afirmam Udwin, Yule e Howlin (2007), uma vez que “[...] muitas crianças com SW têm aptidão considerável para música e rima, ensinar por meio de música, canções e rimas pode (justamente) acelerar o processo de aprendizagem, e encorajar talentos a tocar instrumentos musicais pode aumentar a autoconfiança”.

Tem-se procurado apontar, então, como essa relação pode ser beneficiada por um acompanhamento terapêutico que inclua a música como um de seus mecanismos de atuação. Desse modo, vêm sendo recomendados “[...] como terapia ocupacional ideal o estudo e a prática da música em qualquer das suas variedades instrumentais e/ou líricas” (ASWA, 2010), o que “[...] pode ajudar essas pessoas a conseguir uma integração social no futuro. Sua falta de inibição e temor diante das circunstâncias de exibição parece ser outra grande vantagem para que atuem [...] frente ao público” (ASWA, 2010).

De um encontro e seus efeitos: práticas pedagógicas de musicalização com uma pessoa com Síndrome de Williams-Beuren

O primeiro contato com Vitória²⁶ começou quando ela tinha cinco anos de idade, em 2007. Nascida com SW, é assistida acuradamente pela família – pai, mãe, irmão e avós – desde que a síndrome foi identificada: fazia visitas contínuas a médicos de toda ordem desde a mais tenra idade, sempre muito amparada pelos pais. Privilegiada pela boa situação financeira da família, bem

²⁶ Escolhido aqui em função da própria história da garota em seu percurso com a SW, trata-se de um nome fictício.

como pela instrução e esclarecimento a respeito da doença, foi levada a realizar atividades de diversas naturezas, a fim de garantir seu bem-estar e desenvolvimento. Já tendo, então, conhecimento da afinidade musical que apresentam os portadores de SW, Vitória foi encaminhada às aulas de piano para fins de musicalização.

Com relação à repetição de ritmos e melodias simples, ela tendia a perseverar – perseverança essa que os próprios exames pareciam mostrar e que era a nossa aposta mediante a realização de uma educação musical adequada. No que diz respeito à interação verbal, Vitória mostrava uma boa percepção de fonemas quando o que estava em jogo era de maior significado para ela – o que levava a crer que o desempenho tendia a melhorar sob influência do componente emocional, ponto bastante relevante e que seria levado fortemente em consideração em sala de aula.

Quando avaliada por especialistas, foi possível observar que as habilidades para inibir estímulos irrelevantes (atenção seletiva) e para se manter por tempo mais prolongado (atenção sustentada) eram muito influenciadas pelo grau de interesse de Vitória na tarefa em questão. Em especial, foi possível observar que as atividades com os instrumentos musicais e as que envolvem estimulação tátil foram as que mais motivaram sua atenção – o que, em grande parte, justificava a atitude da família de Vitória ao escolher as aulas de piano em detrimento de outros instrumentos musicais menos propícios.

Em termos de memória, Vitória relatava eventos recentes e progressos (memória episódica), o que revelava habilidades de aquisição e armazenamento de informações a longo prazo. O desempenho em tarefas de memória de curto prazo parecia mais prejudicado em função das demandas de controle da atenção, muito frequentes em pessoas com SW – tanto que, nos materiais de divulgação sobre a síndrome é muito comum haver referência a transtornos de hiperatividade.

Vitória mantinha contato visual tranquilamente. Ela iniciava e sustentava diálogos, respeitando decorosamente a troca de turnos de fala, e não apresentava alterações articulatórias. Produzia frases geralmente curtas, porém com estrutura adequada. Demonstrava ter um vocabulário rotineiro e definia palavras concretas por função e aspectos perceptuais.

Ela conhecia os conceitos igual/diferente, grande/pequeno, maior/menor, nomeava e reconhecia cores, partes do corpo e formas geométricas (círculo, quadrado, triângulo e retângulo); no entanto, não reconhecia as posições espaciais (frente, atrás, em cima, embaixo), tampouco conceitos temporoespaciais (antes/depois, começo/meio/fim, primeiro/último) ou o conceito de “mais comprido”. Compreendia ordens simples, curtas e concretas; quando, contudo, eram dadas instruções mais complexas e/ou abstratas, ela costumava apresentar dificuldades de compreensão.

O trabalho com Vitória, ao se levar em conta o fato de que não se havia tido contato com um portador da síndrome anteriormente, foi, desde o começo, uma mescla intensa tanto no aspecto do ameaçador quanto no instigante. Ameaçador na medida em que forçava que houvesse um deslocamento, um descentramento radical do professor de seu lugar habitual de docente; instigante na medida em que esse tipo de desafio à docência é, ou deveria ser, sempre bem-vindo, quanto maior a sua radicalidade.

Os primeiros encontros com Vitória foram bastante tranquilos. A grande sociabilidade dos portadores de SW facilitava esse encontro, sempre muito cheio de risos e de uma entrega tocante – o que já é, na realidade, razoavelmente comum em se tratando de crianças com desenvolvimento típico, mas surpreendentemente mais intensa em portadores de SW.

O trabalho comumente desempenhado com crianças na faixa etária de Vitória é de musicalização, basicamente, mas já envolve o instrumento de uma forma que o indivíduo tome conta das

suas possibilidades e comece a se apropriar de determinada postura: em primeiro lugar, de respeito e, adiante, de garantir uma interface com o universo musical e, portanto, dotar-se de novos aparatos simbólicos para lidar com seu entorno.

Num certo nível, a SW não impede a criança de ter esse contato com um instrumento como o piano – o instrumento em causa –, uma vez que ela é capaz de distinguir as cores do teclado e de pressioná-lo, produzindo sons. Contudo, a indiferenciação de posições espaciais (frente, atrás, em cima, embaixo) e de conceitos temporoespaciais (antes/depois, começo/meio/fim, primeiro/último) é um fator limitante bastante forte, na medida em que a criança possui uma dificuldade enorme de se situar nesse teclado e fazer uso dele em termos de progressão/encadeamento de notas.

Já de saída, portanto, percebemos que o trabalho de musicalização possível e esperado/recomendado para uma criança de desenvolvimento típico não se aplica a uma pessoa com SW, até mesmo pelo curto período de aula ao qual a criança podia se submeter – a hiperatividade, comum nos portadores da síndrome, impedia a sustentação de uma hora de aula, o que nos impelia a definir a duração de meia hora apenas, a fim de que Vitória não se entediasse.

O que a criança com a síndrome pede do instrumento é, portanto, de outra ordem. Colocamo-nos, então, à procura de esclarecer qual o lugar que esse instrumento podia vir a ocupar na rotina dessa criança, uma vez que a entrada, o acesso à música, pode se dar de diversas maneiras, ainda que algumas delas fujam da rotina a qual o educador musical está geralmente acostumado a enfrentar.

Uma das coisas que mais fascinava Vitória, e que foi possível notar com o desenrolar das aulas, eram melodias que ela conseguia repetir. Ela cantava com prazer as cantigas infantis que eram tocadas ao piano e era capaz de repeti-las sem dificuldade.

Uma aula que tivesse o intuito de fazê-la se apropriar do instrumento não parecia ser o mais indicado, uma vez que ela, particularmente, demonstrava mais interesse e alegria quando havia um comparecimento passivo diante do instrumento. Portanto, aproveitar o seu fascínio pelas melodias e pela possibilidade de repeti-las – e fazer com que ela usufruísse o som do piano – parecia ser o mais adequado.

Músicas folclóricas (cantigas de roda, canções de ninar populares etc.) com padrões bem definidos e conhecidos foram utilizadas num processo que envolvia a execução ao piano realizada pela professora e acompanhada de seu canto – que era acompanhado pelo canto de Vitória, a qual se contentava muito com todo o processo. Além disso, Vitória gostava da história do Chapeuzinho Vermelho e a encenava, assumindo o papel dessa personagem diante do lobo mau, encarnado pelo piano. A professora fechava o piano e a aluna batia em sua tampa, lançando a seguinte pergunta: “Seu lobo está?” Ao que a professora respondia: “Sim, venha brincar comigo! Sou um lobo, mas não sou mau”. Dava-se início, então, a um jogo dialógico bastante divertido para Vitória. O lobo era grande, robusto e forte. Quando abria a boca (tampa do instrumento), apareciam seus belos dentes-teclas. Do seu peito (caixa de ressonância), saíam sons agradáveis. E o lobo que, no início, era considerado “mau”, era agora o seu mais novo amigo, e ela passou a chamá-lo de “lobo bonzinho”. Ele produzia melodias alegres e curtas, que faziam Vitória bailar diante dele, cantando junto e sentindo a sua pulsação.

O contato da menina com a música mostrou-se sempre muito passional. Ela estabelece com o instrumento musical outra relação, com a qual aqueles educadores que se aproximam da musicoterapia estão mais acostumados do que propriamente o tradicional professor de piano. Isso faz com que o professor de música seja obrigado a ressignificar a sua prática e, mais

ainda, a aprender a abordar seu instrumento de outra maneira – subverter a apropriação e o uso do instrumento em função do fato de que aquele que o utilizará é especificamente distinto do aluno típico.

As práticas em sala de aula com Vitória foram se solidificando paulatinamente, na medida em que se foi compreendendo e chegando mais perto de uma condição favorável tanto à criança quanto ao instrumento – uma vez que ele próprio dita algumas regras de aproximação (sua realidade física, a tradição sedimentada por meio dos tempos no que diz respeito às técnicas de execução, entre outras).

Num primeiro momento, as aulas foram musicalizadoras. Vitória não colocava as mãos no instrumento para executar uma melodia: seus dedos eram magros, curtos e finos; a arcada de sua mão, mole e desfeita; enfim, naquele momento não se podia esperar dela uma técnica propriamente dita. Mas, com o decorrer do processo, ela passou a fazer questão de tocar nos dentes do lobo: sempre extraía deles um som aqui, outro acolá. Passou a ter cada vez mais interesse por ele, e os pais relatam sua disposição afoita, questionando com veemência sobre já não ser hora de ir para a aula, por exemplo. Parecia mesmo ser indiscutível que o envolvimento afetivo se tratava de um suporte indispensável nessa relação.

Como ressalta a Associação Argentina, por se tratar de um transtorno genético, a SW

[...] não tem cura, mas podem e devem tratar-se as alterações de saúde, desenvolvimento e conduta que cada caso apresente em particular, para assim prover os suportes adequados para o desenvolvimento e exposição das capacidades e potencialidades, e o êxito em uma melhor qualidade de vida [para aqueles acometidos por ela] (AASW, 2009).

Esse tipo de consideração encontra-se contemplado naquilo que nos guiou em sala de aula, pois a educação musical não está necessariamente preocupada com a formação de músicos profissionais – já que a proporção que esse tipo de aluno representa é bastante pequena. Além do mais, essa vertente do ensino de música é muito pontual, uma vez que é apenas uma via muito restrita dentro da ampla gama que constitui a possibilidade do ensino musical e suas implicações.

Nesse sentido, o lugar da pessoa com a síndrome de Williams-Beuren é importante para que pensemos uma educação musical para além do instrumento como musicalizador,²⁷ uma vez que aquele é tão grato à música – e demanda o prazer que ela lhe proporciona – e intensamente tão próximo do som (uma proximidade ambígua que chega a arrebatá-los e invadi-los, e a causar-lhes alegria quase na mesma medida em que lhes traz sofrimento)²⁸.

Isso nos possibilita pensar o instrumento musical como um facilitador de experiências estéticas, antes de tudo. Nesse sentido, abstermo-nos do erro comumente aceito, que é acreditar na vertente limitante que afirma ser o instrumento um objeto apenas *de* uma técnica e *para* uma técnica, e aumentamos, portanto, o seu poder de alcance como objeto *de/para* arte.

Como experiência estética, a música é de um impacto colossal em seus efeitos não negligenciáveis para o portador de SW: “O amor pela música e o tino musical é comum nessas crianças. Utilizar instrumentos musicais pode ser ideal para as experiências sociais, para o tempo livre etc., e pode ser também associado ao ensinamento da matemática e da linguagem” (AISW, 2013).

²⁷ Musicalizador num sentido estrito, que procurasse promover apenas a fixação de um saber objetivo a respeito da música como um todo e do instrumento em particular.

²⁸ “As pessoas com síndrome de Williams apresentam uma habilidade musical pouco usual. Um dos sintomas possivelmente associados a esta qualidade é a hiperacusia, uma sensibilidade extrema ao som que faz com que alguns sons possam ser incômodos e dolorosos” (ASWA, 2010).

Realmente, com a música, a visão de mundo se amplia e sua trajetória suaviza; as barreiras são mais facilmente dissolvidas e novas perspectivas de resolução surgem ao longo do percurso.

Constrições grandes na vida de um indivíduo, como a SW, consistem em realidades que ditam normas bastante explícitas e específicas no que diz respeito à sua existência no mundo. Desse modo, elas representam situações-limite para a questão da experiência estética, uma vez que nos levam a fazer perguntas a respeito de uma mediação menos truncada, menos ruidosa – e mais instantânea, mais direta – entre o indivíduo e o fenômeno artístico que é capaz de ter efeito sobre ele, de arrebatá-lo e questioná-lo, mais que na vivência, no nível próprio da experiência.

Dessa experiência possibilitada pelo ensino de música – no caso da SW –, os frutos foram inegavelmente constatáveis, uma vez que seus progressos foram observáveis tanto em casa, quanto na escola, sem falar, obviamente, da própria relação com o instrumento, que foi se encaminhando de uma forma bastante promissora. Vitória foi se mostrando cada vez mais interessada e capaz de direcionar sua atenção para o piano nos períodos de aula; e os efeitos de um comportamento hiperativo, portanto, foram gradativamente abrandados.

A relação com o instrumento construiu-se de uma forma bastante cordial, uma vez que Vitória não se direcionava mais ao piano percutindo-o com agressividade, como algumas vezes chegou a fazer. O grau de sutilezas posturais foi aumentando, e Vitória foi capaz de se posicionar em frente às teclas de uma maneira mais elaborada e menos passiva, o que contrasta fortemente com a sua postura primeira, que trazia pouca ou nenhuma especificidade com relação ao fato de estar diante de um instrumento musical que, evidentemente, suscita uma postura característica e artificialmente produzida em função de sua execução. O piano é mais piano, e menos lobo, por assim dizer.

Tanto os pais quanto a pedagoga que a acompanhava relataram uma melhora significativa de Vitória no nível da atenção em sala de aula, posicionando-se com mais disposição e produtividade com relação às tarefas propostas. Mais calma, atenta e com mais vontade de realizar seus afazeres escolares, Vitória encontraria menos obstáculos em seu convívio com situações anteriormente aceitas com muito mais resistência. Os momentos de contato com a música foram representando um tempo em que, mais do que se poderia pensar em termos de distração e lazer, ela podia estar em contato com algo que lhe fazia fixar a atenção de maneira mais acurada.

Encontramos, no caso de Vitória, então, uma corroboração às expectativas de que a música comparecesse de forma patente na sensibilização perceptual e consistisse, de fato, numa parte fundamental do tratamento da SW. É fato que a música tem efeito significativamente maior em portadores da síndrome, se comparados com: a) crianças com desenvolvimento típico; b) pessoas com outras síndromes mais comuns com as quais já havíamos tido a oportunidade de ter contato em sala de aula.

Em contrapartida, esse efeito maximizado que a música possui para um quadro de SW nos possibilitou pensar no poderio da arte para indivíduos de desenvolvimento atípico, bem como as garantias que um ensino de arte pode vir a favorecer a um portador da síndrome, em específico – que também são maximizados, uma vez que remetem diretamente a um mais-bem-estar no mundo; que não lhes deveria ser, em hipótese alguma, negado em prol de um acompanhamento pedagógico puramente convencional.

Considerações finais

Em função do trabalho do pai, todos se mudaram para a capital de outro estado: o pai, a mãe, Vitória e seu irmão. Seus avós, contudo, permaneceram residindo na mesma cidade, e seria por meio da avó que eu viria a ter notícias da menina até hoje. Num de nossos encontros, ela me contou que Vitória continuava tendo aulas de música e que o progresso na escola regular seguia sendo notado.

Certa vez, quando veio visitar a avó, tive a oportunidade de revê-la. Vitória estava passeando de carro com sua mãe e me viu caminhando, ao longe. Disse para a mãe que parasse o carro, pois queria me dar um beijo. Estava eufórica por me rever. Contou-me tudo o que vinha fazendo em sua nova cidade. Foi difícil a nossa separação naquele dia; ela não queria sair de perto de mim. Fiquei muito contente e emocionada. A mãe, rapidamente, confirmou o que a avó havia dito noutra ocasião: Vitória prosseguia, em sua trajetória, com hábitos mais definidos e tranquilos, sua postura era mais serena e ela dava mais atenção aos fatos e às coisas.

Mais recentemente, tivemos outro encontro. Desta vez, Vitória estava com a avó dentro do carro – a mãe as havia deixado para resolver questões particulares rápidas. Eu passava pela calçada oposta, quando ouvi me chamarem. Parei para observar de onde vinha aquela voz tão familiar: era Vitória pulando no banco de trás do veículo, acenando e repetindo meu nome incessantemente. Como fora capaz de me reconhecer em meio a tanto movimento de carros e pedestres? A avó, tal como a mãe no outro encontro, também só me viu após a manifestação da menina.

Fiquei alegre e logo fui ao seu encontro. Ela pulou para o banco da frente, abriu a porta do veículo e saltou em meus braços, dando-me muitos beijos e dizendo que estava com saudades.

Seus olhos brilharam quando me perguntou se o piano ainda estava em minha casa. Queria vê-lo, sentia saudades do velho lobo bonzinho. Queria saber como ele estava.

Pude observar que seu vocabulário estava mais rico, que ela havia crescido um pouco e aparentava estar mais desenvolvida fisicamente. As palavras e frases pareciam sair com mais facilidade, menos hesitações e menos repetições. O ouvido continuava infalível. Seu progresso era perceptível.

Ela estava feliz. E nós, como não estaríamos? Vitória dela e da música, amainando as agruras e granjeando novas possibilidades; vitórias nossas de cada dia, em sala de aula, permitindo-nos atravessar novos terrenos e, neles, sermos atravessados por novos e importantes desafios.

Referências

ASSOCIACIÓN ARGENTINA DE SÍNDROME DE WILLIAMS (AASW).

Principal. 2012. Disponível em: <<http://cablemodem.fibertel.com.ar/aasw/index.html>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA SÍNDROME DE WILLIAMS (ABrSW).

Características. 2012. Disponível em: <<http://www.swbrasil.org.br/geral/caracteristicas>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ASSOCIAZIONE ITALIANA SINDROME DI WILLIAMS (AISW). **Opuscolo per insegnanti.** 2013. Disponível em: <<http://www.aisw.it/index.php/en/la-sindrome-di-williams/opuscoli-informativi>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ASSOCIACIÓN SÍNDROME DE WILLIAMS DE ANDALUCÍA (ASWA).

Perguntas frecuentes. 2010. Disponível em: <<http://www.aswa.es/sw/faq.php>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

BELLUGI, Ursula *et al.* Williams syndrome: an unusual neuropsychological profile. In: BROMAN, Sarah; GRAFMAN, Jordan (Org.). **Atypical cognitive deficits in developmental disorders: implications for brain function.** Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1994. p. 23-56.

BEUREN, Alois Josef; APITZ, Jürgen; HARMJANZ, Dietrich. Supravalvular aortic stenosis in association with mental retardation and a certain facial appearance. *Circulation*, n. 26, p. 1235-1240, 1962.

FEDÉRATION FRANÇAISE DU SYNDROME DE WILLIAMS ET BEUREN (FNF). **Le syndrome musical**. 2013. Disponível em: <<http://www.williams-france.org/fr/fiche-williams.php?fa=258>>. Acesso em: 4 mar. 2013.

ROSSI, Natália; MORETTI-FERREIRA, Danilo; GIACHETI, Célia. Perfil comunicativo de indivíduos com a síndrome de Williams-Beuren. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, São Paulo, v. 12, n. 1, mar. 2007.

UDWIN, Orlee; YULE, William; HOWLIN, Patricia. Williams syndrome: guideline for teachers. **Williams Syndrome Foundation**. Disponível em: <www.williams-syndrome.org.uk/vebo/index.php?idPage=102>. Acesso em: 4 mar. 2013.

WILLIAMS, John; BARRATT-BOYES, Brian; LOWE, J. B. Supravalvular aortic stenosis. **Circulation**, n. 24, p. 1311-1318, 1961.

A formação inicial do professor como estagiário do curso de pedagogia e sua atuação com o aluno com deficiência

Fernanda Novaes Gomes da Silva

O estágio profissional ou extracurricular é um momento que pode trazer uma importante contribuição para a formação inicial do professor. Ele pode ser considerado um complemento dessa formação porque relaciona a teoria estudada com a prática cotidiana. Acreditamos que ele se configura como um processo de formação de sentidos, capaz de produzir um grande impacto social. Pode auxiliar a transformar a subjetividade e maturidade profissional, pois o convívio com quem está atuando na área da educação há mais tempo é fundamental.

Na medida em que o estágio acontece num espaço de formação que valoriza a pesquisa como eixo da formação docente, esse profissional poderá ter mais chances de refletir sobre sua prática pedagógica e a realidade vivida. Nesse sentido, abrem-se possibilidades do trabalho colaborativo com os demais profissionais da escola, o que possibilita um olhar diferenciado para a inclusão escolar de alunos sujeitos da Educação Especial.

Diante das pesquisas que temos realizado, constatamos que, durante a formação inicial de professores no curso de Pedagogia e das licenciaturas da Ufes, pouco se tem discutido sobre as práticas pedagógicas com alunos com deficiência. É importante

ressaltar que poucas são as universidades no Brasil que ainda oferecem habilitações nos cursos de Pedagogia em áreas específicas, após as novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia no ano de 2006. De modo geral, as especializações em Educação Especial/Inclusiva são realizadas em cursos de pós-graduação oferecidos por instituições particulares, que nem sempre zelam por uma formação de qualidade.

Mesmo que, no momento atual, a inclusão escolar de alunos com deficiência seja fato nas escolas de ensino comum, há necessidade urgente de trazer à tona a formação do professor numa perspectiva de inclusão e prática pedagógica acessível a todos os alunos. A Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva de Inclusão (2008) defende a atuação da Educação Especial nas escolas com profissionais devidamente formados, com orientações e práticas colaborativas.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar propostas pedagógicas da escola regular, promovendo atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nesses casos e em outros, que implicam transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com ensino comum (BRASIL, 2008, p. 9).

A partir disso, entendemos que o professor precisa ser formado para atender à diversidade do alunado e que as instituições especializadas ocupam uma configuração de complemento clínico, psicossocial e pedagógico. A escola regular passou a ser o lócus preferencial para a escolarização desses sujeitos e, dessa maneira, não negamos que a inclusão está em processo e que os profissionais da educação também começam a ocupar esse novo universo, até pouco tempo distante de nossas escolas. Nesse novo processo, o estagiário, por vezes, torna-se um apoio para que esses alunos

sejam inseridos ao espaço educacional. “Definitivamente, a educação inclusiva centraliza sua preocupação no contexto educação e em como melhorar as condições de ensino e aprendizagem, para que todos os alunos participem e se beneficiem de uma educação de qualidade” (BRASIL, 2003, p. 41).

Aprendendo com o aluno: a relação da estagiária com a criança com necessidades educacionais especiais

A autora realizou estágio como monitora numa escola de Educação Infantil da universidade desde o início do seu curso de Pedagogia. Atuou com alguns grupos, dentre eles crianças de cinco anos, tendo como proposta trabalhar diretamente com E., sexo masculino, cinco anos de idade e portador da Síndrome de Prader Willi.

O interesse pela área de Educação Especial fez com que a aluna se dispusesse a atuar diretamente com o aluno. A escola possui uma proposta de inclusão escolar e as estagiárias participam desse movimento. Os primeiros dias foram dedicados à observação, tendo em vista compreender como estava o andamento do aluno com a turma. Foi observado que eram preparadas para ele atividades que eram deixadas prontas na pasta e também vários desenhos em folhas de papel A4. As atividades que a turma havia feito no decorrer do ano letivo com a proposta de, sempre que possível, realizá-las com E. foram xerocopiadas. Como forma de aproximação, brincamos muito de recortar, o que ele ama fazer, ao mesmo tempo que desenvolve a sua coordenação motora. Eram momentos de muita conversa para conhecê-lo melhor.

Observamos que E. reconhecia as letras do seu nome e as de outras de pessoas significativas (mãe, pai, madrinha, professoras da

escola). Não identificava os números e, ao escrever as letras, estas não saíam legíveis. Com isso, viu-se a necessidade de adaptar algumas atividades, usando a proposta original como base, mas de forma mais lúdica. Algumas atividades ele fazia com êxito, mas para outras necessitava da intervenção da estagiária. Também havia momentos de desatenção, pois o movimento da turma o agitava ao ponto de ter picos de irritabilidade. Nessas situações, ele fazia as atividades na sala dos professores (espaço disponível na instituição). Como E. estudava pela manhã em uma escola do município de Vitória, esses episódios eram compreendidos como cansaço e o fato de realizar as tarefas em outro ambiente teve retorno imediato. Ele ficava tranquilo e sempre dizia: “Viu como eu sei?”, “Eu sou muito inteligente, né?”, “Ixi, essa atividade é muito fácil”. Priorizávamos o seu tempo e o trabalho de acordo com o seu humor. Se ele estivesse muito irritado, fazíamos com que a atividade fosse divertida; se ele estivesse tranquilo, permanecia na sala com os colegas e a sua participação era visível.

As atividades de Matemática eram feitas, inicialmente, com o auxílio do Material Dourado ou eram relacionadas com a linguagem. Usamos fichas feitas com lixas que ele adora. Os materiais concretos faziam com que o momento fosse divertido, e eram sempre chamados de “atividades fáceis”, por exemplo: atividades de Matemática em que as crianças precisam contar as bolinhas de uma joaninha. Colamos as bolinhas e, a partir disso, lembrávamos a qual representação numérica correspondia, sempre com auxílio de livros de histórias conhecidas ou as que inventávamos ali no momento.

A hora do lanche era marcada por uma rotina que não era quebrada. Sempre estávamos sentados lado a lado e, nesse momento, conversávamos com ele enquanto comia. Se algum alimento caía no chão, usávamos o faz de conta, dizendo que era para os pássaros (que sempre estão realmente no refeitório). Em

outra oportunidade, explicamos que ele não podia pegar comida do chão, mas ele se jogou ao chão e começou a comê-la compulsivamente. Optamos, então, por transmitir as mensagens de forma lúdica, porque o “não” era uma razão para ele nos desafiar.

Nossa relação estagiária e aluno foi construída por meio da afetividade, confiança e aprendizagem mútua. Em alguns momentos, percebia que não sabia o que fazer, mas, ao mesmo tempo, recorria às leituras e aos estudos teóricos para que o progresso fosse alcançado. Hoje E. escreve o seu nome, os números e reconhece as letras. A sua relação com as outras crianças está sendo construída e a minha aprendizagem é constante.

A Síndrome de Prader Willi foi o que desencadeou “o ponta pé” para o trabalho pedagógico, mas não é o que me prende a ele. Afinal, E. aprende, brinca, relaciona-se com os professores como qualquer outra criança, no seu tempo, assim como todos.

Já o início do trabalho com H. foi a partir do momento em que me disponibilizei a ser a “estagiaria dele”, no final do ano letivo anterior, no momento da divisão dos estagiários nos cinco grupos da escola, no turno matutino. Isso requereu buscar leituras sobre a síndrome para que estivesse ao menos informada sobre o que eu iria vivenciar. H. também faz parte do Grupo 5 assim como um outro aluno com Síndrome de Edwards. O trabalho necessário para auxiliar no seu desenvolvimento é bastante diferente.

Devido a essa síndrome, ele tem, principalmente, a fala e a locomoção comprometidas. O trabalho com ele não é, no meu entendimento, mais difícil, porém não deixa de ser desafiador, pois é necessário que eu esteja atenta a cada reação aos estímulos dados, pois ele não acompanha a turma em todas as atividades. Seu tempo de aprendizagem é bem diferente dos demais e, em alguns momentos, é necessário que eu o deixe “à vontade”, vivenciando o movimento da turma e, em outras ocasiões, é preciso que ele realize a atividade do dia. Com a participação ativa da fa-

mília e de literaturas específicas sobre a deficiência, fiquei ciente das limitações e dos estímulos necessários para que H. pudesse participar ao máximo das rotinas e das atividades do grupo. Para explorar sua atenção, usava figuras ampliadas, cores vibrantes, texturas diferentes e muita repetição para assim viabilizar seu aprendizado. Em alguns momentos, ele não atende aos estímulos e é preciso até mesmo alterar o tom da voz e a expressão facial para que seja possível que ele perceba a diferença do momento em que faço uso de brinquedos e do giz de cera.

Na hora da alimentação, H. precisa que eu o auxilie. Assim também ocorre na ida ao banheiro quando ele está na escola. Assim como o outro aluno com Síndrome de Edwards e a estagiária que o acompanha, entre mim e H. a relação de aprendizado e descoberta é mútua, pois preciso descobrir, em sua expressão facial e em alguns movimentos, como está o seu humor, que será o guia para aquele dia de atividades.

Dentro de suas limitações e de seu tempo, ele é como qualquer criança: tem vontades, necessidades, faz birra, chora, sorri e precisa de apoio para se desenvolver. Nesse sentido, vemos que a possibilidade de atuação com alunos com necessidades especiais impulsiona a querer conhecer um universo ainda tão desconhecido e muitas vezes temido pelos professores regentes. Para além da deficiência, é necessário olhar o aluno como sujeito com possibilidades de aprendizagem e como sujeito de direitos. Afinal, por vezes nos esquecemos deste princípio básico de que, para além da marca de uma síndrome-deficiência, ele é sujeito de aprendizagem, e o estágio extracurricular pode proporcionar novos olhares e possíveis práticas para atuar com essa criança.

Referência

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

A constituição de linhas de pensamentos inclusivos: implicações na composição do currículo e das práticas pedagógicas na escola

Alexandro Braga Vieira

Pensar em possibilidades de articular pensamentos, atitudes e ações para que as demandas de aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação dialoguem com o currículo escolar tem sido um grande desafio para a Educação na atualidade.

Se a história desses sujeitos é contada com as marcas da negação de acesso aos contextos escolares, essas mesmas marcas dificultaram que muitos professores constituíssem saberes-fazer sobre como implementar conhecimentos, práticas de ensino e processos de avaliação que dessem conta de garantir que as necessidades de aprendizagem desses estudantes viessem a ser contempladas no contexto da sala de aula comum.

Atualmente, vivemos um tempo que nos convoca a adotar os desafios que impediram e ainda impedem muitas pessoas de acessarem o conhecimento. É uma situação a ser constantemente problematizada e a qual requer ações que provoquem rupturas nas estruturas excludentes. Esse tempo nos faz perceber que não faz sentido sinalizar somente os elementos produtores de exclusão, mas também é preciso que alternativas sejam produzidas para que a escola se torne um ambiente em que os estudantes

venham a se beneficiar dos conhecimentos necessários aos seus processos de desenvolvimento.

Para Young (2011), não faz sentido para os estudantes buscarem na escola aquilo que já conhecem. Isso não quer dizer que serão descartadas as aprendizagens que os alunos levam para a escola, até porque são saberes históricos e sociais. A questão é pensar como relacionar esses saberes cotidianos com os conhecimentos elaborados.

Para alcançar essa perspectiva de escola, existe também a necessidade de problematizar como temos entendido e lidado com o conhecimento na atualidade. Pautando-nos em Santos (2006), assumimos a obrigação de nos aproximar de uma concepção de conhecimento que se constitua por uma ecologia de saberes e experiências e não somente por conhecimentos legitimados pelas teorias tradicionais.

Temos defendido essa linha de pensamento alimentada pelas produções teóricas de Boaventura de Sousa Santos, o qual advoga por uma justiça cognitiva entre os saberes e a visibilidade das experiências, dos conhecimentos e dos grupos sociais descartados pela sociedade moderna. Esse movimento nos permite buscar reflexões sobre como tornar essa produção mais acessível quando a percebemos como promotora de processos de exclusão que desqualificam a nós mesmos e aos “outros”.

Esses movimentos têm apontado a urgência de os profissionais da Educação lançarem um olhar crítico e problematizador sobre os ambientes escolares para descortinar os pressupostos que determinam a seleção, a organização, a distribuição e o enredamento dos saberes que compõem os currículos escolares, pois muitos alunos entram na escola encontrando sérios obstáculos para serem escolarizados.

Essa realidade é possível de ser percebida nos diferentes estudantes que adentram os ambientes escolares. Eles carregam em

seus corpos os uniformes – que neles imprimem a identidade de alunos – e mochilas repletas de cadernos, livros, canetas e lápis, mas são incapazes de suportar os muitos sonhos que acalentam. Muitas vezes, essas situações se confrontam com propostas curriculares que simplificam os conhecimentos em atividades e explicações pouco articuladas às experiências que carregam e às expectativas que buscam construir na escola, levando-os a considerá-la como improdutiva e desinteressante.

Santos (2006) nos ajuda a entender algumas situações que fundamentam esse processo quando problematiza características do pensamento moderno. Segundo o autor, o conhecimento moderno é nutrido por uma linha de raciocínio denominada eurocêntrica ou indolente, que dificulta que o saber científico dialogue com os outros conhecimentos. Nesse movimento, alguns saberes são legitimados enquanto muitos são invisibilizados.

Essa racionalidade tem rebatimento nos diferentes contextos da vida social. No caso da escola, os conhecimentos elencados como legítimos para a composição dos currículos escolares, quando nutridos por essa razão, tornam invisíveis ou descartam os demais saberes que os estudantes e os professores constituem ou precisam constituir, os quais, por sua vez, nem sempre são permeados por explicações científicas, mas falam da história acumulada por esses sujeitos e de bases que precisam ser trabalhadas para o discente produzir conceitos e, assim, ampliar sua produção de conhecimento.

Essa linha de pensamento indolente garante acesso à aprendizagem para algumas pessoas e nega para outras. Faz inviabilizar o pulsar de diferentes experiências que constituem a vida cotidiana. Como explica Santos (2006), trata-se de uma racionalidade cuja principal característica é a manutenção do *status* dos grupos hegemônicos, detentores dos capitais culturais e financeiros que normatizam as regras de funcionamento da vida social,

invisibilizam a grande massa populacional, sem grandes expectativas de existência, negam a possibilidade de essas pessoas terem seus estilos de vida reconhecidos, bem como de terem outras possibilidades de participar no desenvolvimento da sociedade.

É uma racionalidade incapaz de produzir novas ideias para um mundo repleto de experiências, formas de existências e desafios que se constituem cotidianamente. Mesmo reconhecendo as lacunas existentes entre ela e muitas realidades sociais, demonstra o interesse de se manter totalitária, fazendo-se preguiçosa e audaciosa, deslocando o conflito para o fato cotidiano, colocando-o como inexplicável e sem solução.

Esse pressuposto traz implicações para a constituição dos currículos escolares, pois, pelo fato de o saber científico encontrar dificuldades de diálogo com outros saberes, a seleção do que será ensinado aos estudantes é definida *a priori*, deixando de considerar que as necessidades humanas, ao passo que são perpassadas por muitas comunalidades, se constituem, também, por várias especificidades que não são legitimadas pela razão indolente, não são credíveis a ponto de serem incorporadas nos currículos escolares.

Quando relacionamos essa discussão com os pressupostos da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a situação se torna mais complexa. Deparamo-nos com sujeitos que trazem percursos de aprendizagem diferenciados, necessidades de acessar uma pluralidade de conhecimentos e tempos distantes dos institucionalmente valorizados.

Por esse cenário, a razão indolente cria a ideia de que são estudantes ineducáveis e sem condições de serem envolvidos no currículo escolar, restando vivenciar experiências voltadas à convivência social. Muitas vezes, o estudante demonstra processos de aprendizagem significativos, mas, por não se enquadrar no padrão reconhecido, a razão indolente produz no professor o sen-

timento de não saber avaliar esse sujeito e legitimar o que ele produziu em termos de conhecimento.

Inspirado no pensamento de Santos (2006), defendo a constituição de pensamentos alternativos para a problematização dos fundamentos que postulam a normatização como única possibilidade de operacionalizar o conhecimento na escola. Essa situação vem trazendo dificuldades para os professores escutarem, observarem e investigarem as necessidades trazidas pelos estudantes com indicativos à Educação Especial para o ambiente da sala de aula. Também impossibilita a garantia dos conhecimentos que vinculam esses alunos ao contexto social, sem falar da dificuldade de validar os conceitos que esses sujeitos produzem sobre si e os enredados para entender a dinâmica social que perpassa cada um de nós.

Nesse sentido, Santos (2007) entende a importância de constituirmos novos olhares sobre o contexto social para rompermos com o desperdício de conhecimentos, experiências e formas de existência que, por não se enquadrarem no modelo utilizado para significar a vida em sociedade, são cotidianamente descartados pela razão indolente. A racionalidade moderna, ao produzir esse desperdício de experiência que é o mundo, busca nos convencer de que precisamos exaustivamente construir novos conhecimentos, quando a questão é também pensar em como criar um pensamento alternativo para utilizarmos os conhecimentos já existentes de maneira que todos se beneficiem dessa produção, garantindo, é lógico, o diálogo entre os saberes científicos e as outras formas de conhecimento existentes no mundo.

[...] as teorias estão fora de lugar: não se ajustam realmente a nossas realidades sociais. Sempre nos tem sido necessário indagar uma maneira pela qual a teoria se ajuste a nossa realidade [...] [portanto] não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos é de um pensamento alternativo às alternativas (SANTOS, 2007, p. 19-20).

A necessidade de construção de pensamentos alternativos se dá pelo fato de vivermos um tempo de busca pelos saberes, pelos grupos sociais invisibilizados e pelas críticas capazes de contribuir com a democratização do acesso ao conhecimento, até porque tratam-se de meios que possuímos para conviver em sociedade. O direito à vida, o acesso ao conhecimento e o diálogo entre as diferenças humanas – sem torná-los processos de desigualdade – são direitos inalienáveis a qualquer pessoa e já presentes no contexto social.

Nesse sentido, é interessante refletir que já dispomos de uma pluralidade de recursos e saberes, muito deles pensados para facilitar a existência humana. O desafio é torná-los acessíveis e disponíveis, até porque, se uma grande parcela da população mundial passa por essa vida sem acesso a muitos desses conhecimentos, pouco sabemos da produção de sobrevida construída por esses indivíduos. Portanto, a questão é pensar como promover uma justiça cognitiva para que experiências, saberes e práticas sejam vistos e assumidos como legítimos no contexto social.

Relacionando essa realidade e o pensamento de Santos (2006) com o contexto escolar, temos sentido necessidade de criar alternativas para que alunos e professores, ao lidarem com o currículo escolar, desafiem-se, cotidianamente, a buscar os usos, os sentidos e a relevância dos conhecimentos no contexto social. O conhecimento só faz sentido para o estudante, quando ele o relaciona às questões presentes na vida cotidiana, quando compreende a sua função social e internaliza as possibilidades trazidas para facilitar a sua existência.

Por isso, é instigante pensar em alternativas contra-hegemônicas para construirmos um caminho avesso ao trilhado pela razão indolente. Esse movimento pode apontar pistas para adotarmos a escola como uma instância capaz de contribuir com a transformação dos processos desiguais de participação social e

cognitiva, além de assumirmos o educador como profissional que trabalha com e sobre o saber que ensina, necessitando, portanto, de dominar o conhecimento a ser ensinado para torná-lo acessível ao estudante.

Pensar numa proposta de currículo que toma o conhecimento como um elemento emancipador e estreitamente ligado às transformações pelas quais passa a escola e a sociedade pode se configurar em um pensamento alternativo para que os estudantes acompanhem essa produção, fazendo emergir outras possibilidades de existência para esse sujeito.

Esse raciocínio é interessante, pois se para Santos (2006) a indolência dessa razão busca nos convencer de que temos uma única maneira de valorizar o conhecimento, o combate a essa razão pode sinalizar indícios de como forjar, nos educandos, um pensamento crítico e reflexivo sobre as desigualdades sociais e o compromisso de cada cidadão de combatê-las.

A adoção do conhecimento emancipador aponta alternativas para assumirmos o currículo como um artefato vivo. Uma organização que se permite o desafio da mudança, coloca-se em constante construção. Assim, precisamos estar abertos a novos conhecimentos e novas experiências de vida que se constroem e reconstroem na relação com alunos e professores em sala de aula. Devemos desenvolver um currículo nutrido pela vivência do aluno, pelas conexões entre o saber e a vida social, pelo respeito às questões do estudante e pela possibilidade de esse sujeito produzir uma reviravolta em sua vida pela via do conhecimento.

[...] professores e alunos precisam encontrar maneiras de evitar que um único discurso se transforme em local de certeza e aprovação. Os professores precisam encontrar meios de criar espaço para um mútuo engajamento das diferenças vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um discurso dominante; ao mesmo tempo devem desenvolver formas pedagó-

gicas ancoradas em uma sólida ética [...]. Essa é uma pedagogia que rejeita a falta de posicionamento e não silencia em nome de seu próprio fervor ou correlação ideológica. Uma pedagogia crítica examina cuidadosamente e por meio do diálogo as vias pelas quais as injustiças sociais contaminam os discursos e as experiências que compõem a vida cotidiana e as subjetividades dos alunos que neles investem (GIROUX; SIMON, 2008, p. 106).

Para Santos (2006), se almejamos constituir novas relações com a produção do conhecimento nos dias atuais, temos que problematizar o fato de a razão indolente tentar colonizar as diferentes culturas epistemológicas, religiosas, familiares, sociais, educacionais e formativas para haver harmonia e consenso nessa sociedade repleta de injustiças sociais. Quando interpretamos o mundo dessa forma, descartamos uma vasta produção e contribuímos para que muitas experiências sociais sejam descartadas.

Essa situação também traz rebatimentos para os cotidianos escolares, pois pode influenciar a maneira como os educadores subjetivam alguns alunos, produzindo desconforto quando se deparam com as subjetividades que se afastam do ideal sobre ser “bom aluno”. Muitas vezes, os esforços da escola são direcionados para colonizar ou enquadrar essa “estranha” subjetividade para haver “harmonia” no ambiente escolar. Essa ação já é ensinada aos professores antes mesmo de se constituírem profissionais da Educação. Ao passarem pelos bancos escolares, na condição de estudantes, vão internalizando o protótipo ideal de aprendiz, mesmo que não tenham conseguido corresponder a essa idealização.

Dessa forma, aprendem que o “bom aluno” é aquele que não confronta o saber do professor, sistematiza seus conhecimentos por meio da realização de exercícios e de anotações sem muitos questionamentos e tem condições de ser avaliado para fins de conferência dos saberes apreendidos dentro de padrões estabelecidos. Mediante as dificuldades dos docentes em encontrar esse

padrão de estudante, a razão indolente vai creditando a ideia de que não faz sentido falar em escolarização para todos os alunos, pois muitos não são propensos a aprender. Isso dificulta que os professores depreendam certa sensibilidade para perceberem que a sala de aula é um ambiente permeado por tensões, por diferentes realidades sociais e que não se resume a uma única maneira de interpretar a vida.

Nesse sentido, precisamos, constantemente, lançar um olhar sensível para as salas de aula comuns para acompanharmos como a razão indolente busca se materializar. Como se trata de um pensamento audacioso, cheio de artimanhas e descomprometido com a reemancipação social e com uma justiça cognitiva entre os saberes, produz, inicialmente, a sensação de que é necessária uma proposta curricular mais envolta em valores, princípios e conhecimentos para manter o controle das classes menos favorecidas.

Cabe aqui relembrar que o aprimoramento da ciência, as possibilidades trazidas pelos meios de comunicação e a exigência de formação profissional para participação na sociedade de classes em que estamos inseridos reforçam a necessidade de lançarmos um movimento de vigilância sobre os cotidianos escolares por serem movimentos que incluem e excluem as pessoas do contexto social.

Na cultura da qual fazemos parte, a escola, configurada como o espaço destinado às gerações, e o direito de se envolver com o legado acumulado no transcorrer da história acabam por selecionar as pessoas capazes de se apropriarem dos conhecimentos produzidos. Negar esse artefato, para muitos indivíduos, cria a ideia de que uma escola com qualidade é aquela em que os alunos se adaptam aos sistemas impostos e contemplam as expectativas das avaliações de larga escala.

Uma escola de qualidade é aquela que aposta na educabilidade do estudante; não abre mão de inseri-lo no círculo do

humano; apropria-se dos processos de ensino como uma possibilidade de reversão dos processos desiguais de participação na vida em sociedade; pressupõe a garantia de ensino para todos os alunos, independentemente de suas condições econômicas, familiares, psíquicas ou culturais; nutre um compromisso ético para possibilitar meios ao estudante de visibilizar sua produção cultural, ofertando oportunidades de acesso a outras experiências; faz emergir alternativas para que os elementos que buscam subjugar os alunos à condição de sujeitos com poucas sinalizações de transformação de seus contextos vividos sejam substituídos por um pensamento crítico e resistente às desigualdades tão naturalizadas pela racionalidade moderna; assume a diversidade como uma rica possibilidade de crescimento humano e não como um elemento que dificulta o trabalho de escolarização do estudante.

Nas palavras de Gonzáles (2002, p. 145),

[...] assumir a diversidade implica analisar o contexto para refletir sobre os elementos que formam a estrutura organizativa das escolas, que se constituirão no referencial que deverá fundamentar a prática compreensiva da diversidade. [...] Implica refletir igualmente sobre os elementos curriculares que determinarão a flexibilização da resposta educacional à diversidade [...], [garantindo que] os docentes sejam pessoas qualificadas [...] [capazes de] assegurar o equilíbrio entre a compreensibilidade do currículo e a diversidade dos alunos.

Dessa forma, é importante empenhar-se em entender a escola como um espaço permeado por diferentes saberes e trajetórias de vida que precisam dialogar com os conhecimentos a serem constituídos em sala de aula, em um currículo vivo. Esse movimento fará emergir inesgotáveis leituras da complexidade da vida e indícios para lermos o humano, as relações entre as pessoas, os processos de inclusão e exclusão e a necessidade de

transformação da sociedade em um espaço mais democrático e respeitoso às diferenças humanas.

Essa linha de pensamento sustenta o seguinte pressuposto: se as pessoas, ao nascerem, não detêm a escolha de suas condições existenciais, podem tentar modificá-las ao se inserirem nas produções humanas acumuladas no transcorrer da história. A escola aberta à diversidade, somada a outras instâncias sociais, pode contribuir para essa mudança de vida, precisando ser mais equitativa e acessível.

O desafio que se coloca não é pensar uma alternativa paliativa, como aconteceu com os alunos com indicativos à Educação Especial ao serem encaminhados para instituições especializadas. A alternativa, já dispomos: é a escola. O que nos falta é um pensamento alternativo para subjetivá-la como espaço de todos, precisando que repensemos como lidar com o conhecimento e para quem o instituímos.

A diversidade pode ser enfrentada propondo opções internas dentro de uma mesma matéria ou área comum para todos. Trata-se de moldar o conteúdo interno das mesmas para poder satisfazer interesses diversos dos alunos, respondendo às diferenças dentro da aula com a metodologia adequada, ou na escola, com fórmulas que não supõem segregação de alunos por categoria [...] (SACRISTÁN, 2000, p. 64).

Encontramos nas habilidades de partilha, de troca, de escuta e de respeito ao outro caminhos para conjugar a diferença à igualdade, o currículo ao desenvolvimento humano e as práticas pedagógicas e os processos de avaliação da aprendizagem a alternativas capazes de promover a produção do conhecimento, mas em diálogo com as diferentes necessidades humanas.

Se pensarmos que, por longos anos, simplificamos o currículo escolar no livro didático e em listas de conteúdos a serem

ensinadas aos alunos, temos um forte legado que precisa ser problematizado. Para a transformação desse contexto, é importante nos afastarmos das subjetividades conformistas e buscar pelas que se rebelam para defender propostas curriculares que “[...] combinam conhecimento e crítica, de um lado, e um apelo para a transformação da realidade em benefício de comunidades democráticas, de outro” (GIROUX; SIMON, 2008, p. 139).

Como diz Santos (2006), a constituição de subjetividades rebeldes é um movimento que precisa fazer parte da formação do homem moderno, porque vivemos um tempo de “[...] perguntas fortes e respostas fracas” (SANTOS, 2008, p. 13). No campo da Educação, há uma pluralidade de perguntas que esperam por respostas. Quando as ampliamos para o contexto da Educação Especial, mais fortes elas se tornam, pois, se negarmos a presença desses alunos na escola, minimizaremos a construção de campos conceituais e teóricos sobre como escolarizá-los. Padilha (2005, p. 135-136) formula algumas perguntas que aqui apresentaremos para evidenciar alguns desafios presentes na modalidade para falar de acesso ao conhecimento para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

[...] Se entrar no mundo da significação é entrar no mundo simbólico, o que é preciso saber sobre o desenvolvimento das pessoas com quem estamos trabalhando? Como estão inseridas no mundo do simbólico (da cultura)? O que conseguem significar e como, com a mediação da palavra, dos gestos, das atividades do outro? Como vivem no contexto de sua vida cotidiana? Como acontecem as interações? [...] Que pistas fornecem (e conseguimos captar) sobre como aprendem? Que esferas do simbólico vamos escolher para trabalhar, intervir, mediar? (Quais são as funções psicológicas superiores – especificamente humanas?). [...] Que atividades serão escolhidas para desenvolver, respondendo para cada uma delas: para quê? [...], porque essas e não outras [...], como desenvolvê-las? [...] por quanto tempo? [...] o que e como registrar o

desenvolvimento e a interação? [...] Como realizar tais práticas, registrar, replanejar, reavaliar, avançar, propor em constante interação com os alunos de uma sala de aula, via de regra com muitos alunos? [...] Como compor e ajustar currículos? [...] Como não substituir as classes especiais por um certo ‘empurrar para frente’ indiscriminado, deixando que os alunos cheguem analfabetos ao final do ensino fundamental?

Como podemos perceber, as perguntas aqui formuladas são fortes e aguardam por respostas. Para Santos (2006), com o desenvolvimento de subjetividades rebeldes, podemos pensar em alternativas para tornar os saberes presentes no mundo moderno acessíveis às pessoas. No caso da Educação Especial, podemos pensar em possibilidades de aproximar os professores de uma pedagogia crítica capaz de levá-los a constituir outras lógicas de ensino, opções diferenciadas para explorar o ambiente escolar e articular saberes-fazeres da sala de aula comum e dos demais ambientes que se dedicam a apoiar os processos de escolarização dos estudantes.

A noção de pedagogia crítica começa com certo grau de indignação, com uma visão de possibilidade e com uma incerteza que nos impede a repensar e renovar constantemente o trabalho que vimos fazendo no âmbito de uma teoria mais ampla de escolarização como forma de política cultural (GIROUX; SIMON, 2008, p. 121).

Para tanto, necessitamos buscar pensamentos que tornem a formação de professores mais humanizadora e ética, que considerem as condições de trabalho para o magistério como uma ação possível, o currículo escolar como um artefato comprometido com o desenvolvimento das pessoas em suas comunalidades e diferenças, a Educação como um direito de todos, atrelada à valorização do trabalho do educador.

Esses movimentos são necessários, pois vivemos um tempo marcado pelos ideais da inclusão escolar, mas com estudantes

ainda impedidos de participar desse processo de produção. Alguns estão matriculados na escola, porém com necessidades de aprendizagem negadas, dadas as condições reais de existência deles. Isso ocorre porque, mesmo que haja a correlação entre a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, a razão indolente dificulta que os educadores lidem com a diferença sem torná-la desigualdade, desvinculem a diferença do sinônimo de dificuldade de trabalho docente e projetem uma aposta de aprendizagem no humano. A razão indolente deposita no estudante a complexidade do fato, não vinculando essa situação à constituição de políticas públicas inclusivas.

O desenvolvimento de subjetividades rebeldes pode também adensar os movimentos que problematizam a composição dos currículos escolares, pois a razão indolente produz uma sistematização curricular inflexível que enrijece a apropriação do conhecimento com sequências, tempos e organizações com poucas possibilidades de alteração. Subdivide os conhecimentos em disciplinas sem uma preocupação mais pontual entre um saber e outro, projetando a ideia de que o discente se apropria do conteúdo para obter aprovação no final do período letivo. Como muitos não conseguem êxito nessas avaliações, o cotidiano escolar vai sendo constituído pelos eleitos a aprender, enquanto isso os subjulgados levam rótulos de “estudantes com dificuldades de aprendizagem” ou “ineducáveis”.

É justamente o fato de a razão indolente projetar dentro de uma mesma escola a lógica de que alguns alunos podem aprender enquanto outros são descartados que faz insurgir outra contribuição de Santos (2007). Segundo o autor, a razão indolente vai criando linhas abissais para dividir o contexto social em duas partes: o existente e o não existente. O universo “deste lado da linha” (o existente) agrega a realidade que ela dá conta de explicar. O “outro lado da linha” (o inexistente) traz as realidades des-

cartadas. Neste, convivem a miséria, as culturas religiosas não legitimadas, as orientações sexuais marginalizadas, as relações de gênero, as crenças e os sujeitos não habilitados a aprender, os idosos e os que estão fora da mídia e da moda.

No cotidiano da escola, no lado visível, são incluídos os estudantes que trazem resultados dentro dos padrões valorizados; no segundo, aqueles que a escola não encontra sentido para ensiná-los ou para tê-los como produtores de conhecimentos. Esse cenário corrobora a projeção de um olhar de descrença sobre os processos de ensino, destruindo ações e criando a sensação de que não faz mais sentido investir na Educação porque os alunos não são capazes de aprender ou não se interessam pela aprendizagem. Com isso, muitos professores não se sentem estimulados a investir em sujeitos tidos como aqueles que não produzirão conhecimento.

Dessa forma, argumentamos em favor de um pensamento alternativo para a problematização dos conflitos produzidos pela falta de diálogo entre o currículo, as metodologias de ensino, os processos de avaliação e as diferenças humanas. A falta de uma análise reflexiva sobre as questões sociais que influenciam a aprendizagem dos estudantes fortalece os pressupostos que buscam nos convencer de que as teorias de ensino não são compatíveis com a realidade vivida e que, na teoria, a Educação é uma coisa ao passo que, na prática, é outra.

No caso da escolarização de alunos com indicativos à Educação Especial, a razão indolente criou linhas abissais que lançaram esses estudantes em instituições especializadas. Na atualidade, essas linhas estão sendo estremecidas porque os alunos estão na escola comum. No entanto, os abalos precisam ser mais pontuais, porque a todo instante esses estudantes são lançados para fora desse cotidiano. A razão indolente busca desenhar outras linhas dentro da própria escola ou da sala de aula para lançar esses es-

tudantes em espaços invisíveis, sustentando a crença de que são incapazes de acompanhar o currículo escolar.

Essa linha de pensamento influencia sistematicamente os processos educacionais. Na formação inicial de professores, lacunas são deixadas para serem preenchidas futuramente na formação continuada. Muitas agências formadoras primam pelo aligeiramento da formação do educador, depositando no futuro discussões que deveriam ser fomentadas no presente. Na alfabetização, ficam a desejar bases que sustentam esse processo como um ato político e ético. No contexto escolar, temos a inexistência de experiências sobre como os estudantes formulam seus conceitos e a assunção da avaliação como um processo crítico e reflexivo sobre a aprendizagem do aluno e a didática do professor.

Contrapondo-se a essa realidade, Pimenta (2005) argumenta que, para um trabalho de qualidade, os professores precisam vivenciar experiências de formação que relacionem os fundamentos da Educação, o domínio dos conhecimentos a serem trabalhados e a reflexão crítica da didática utilizada, pois são movimentos importantes para falarmos de ensino com qualidade para todos os alunos.

[...] o saber docente não é formado apenas na prática, sendo também nutrido pelas teorias da Educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (PIMENTA, 2005, p. 24).

Apostando na possibilidade de reversão dos impactos da razão, Santos (2007) defende a necessidade de um pensamento pós-abissal. Que pensamento é esse? É uma racionalidade que busca abalar as linhas abissais afirmando que há movimentos invisibilizados que podem ter espaço no contexto social. Esse pensamento

será constituído por duas sociologias: a sociologia das ausências e a das emergências.

Essas sociologias trazem várias contribuições para a inclusão dos alunos apoiados pela modalidade de Educação Especial na escola de ensino comum. O reconhecimento de que temos uma pluralidade de conhecimentos aponta sinais para uma relação dialógica entre alunos e professores, pois ambos são subjetivados como sujeitos de conhecimento, reforçando o pressuposto de que podemos legitimar os conhecimentos comuns e específicos dos estudantes no currículo escolar.

A valoração das diferenças sem hierarquias abre horizontes para reforçarmos o direito à Educação como inalienável, indica que as pessoas demandam tempos diferenciados para a produção de conceitos sobre a vida social, reconhece que o compromisso da Educação é proporcionar o encontro de sujeitos singulares com histórias reais de existência, aproveitando o movimento para potencializar o ato educativo.

Para tanto, é essencial a formação de um educador que coloque em suspensão perspectivas que busquem convencê-lo de que a Educação não produz mais impacto no desenvolvimento das pessoas, ou que a relação entre professores e alunos se encontra extremamente estremecida a ponto de não ser possível falar em ensino e aprendizagem, ou mesmo que é fato naturalizado que os estudantes saiam da escola sem a produção de conceitos que expliquem a vida humana em sociedade.

O desafio, portanto, é buscar um pensamento pós-abissal que subjetive esses estudantes como sujeitos históricos e sociais e com direito de participar dos conhecimentos trabalhados nos currículos escolares. Com a movimentação dessas linhas, luta-se para que os profissionais da Educação tenham os apoios necessários para lidar com as necessidades de aprendizagem de pessoas que, por longos anos, foram interdidadas de participar dos processos de ensino.

Dessa forma, as escolas são convocadas a se configurarem em espaços de apropriação de conhecimento para todos os alunos, além de lócus de formação continuada em contexto para os professores. Os currículos escolares devem ser vistos como redes capazes de desnaturalizar os processos que impedem alunos e professores de vivenciarem experiências de aprendizagem com sucesso. Para tanto, é necessário, constantemente, problematizar os currículos escolares, a fim de erradicar o surgimento das linhas abissais que se constituem dentro da própria escola ou mesmo dentro da sala de aula.

A escola em geral, ou um determinado nível educativo ou tipo de instituição, sob qualquer modelo de educação, adota uma posição e uma orientação seletiva frente à cultura, que se concretiza, precisamente, no currículo que transmite. Esse sistema se compõe de níveis com finalidades diversas e isso se modela em seus currículos diferenciados (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Nos cotidianos escolares, devemos traduzir as artes de fazer de professores e alunos para a produção de conhecimentos emancipatórios. Desvendemos, pois, os obstáculos que buscam uma situação hierárquica nessa construção. Cruzemos linhas de pensamento para a constituição de um currículo escolar que procura valorar o humano. As linhas que serão amarradas para a constituição desse movimento precisam ser costuradas na relação dialógica nutrida pelo reconhecimento da diferença e da igualdade.

Considerações finais

Santos (2006) estimula a acreditar que o desafio que se desenha para a sociedade moderna é trabalhar em favor de uma justiça social, mas também cognitiva. Há muitos saberes e expe-

riências invisibilizados que precisam ganhar espaço no contexto social. No caso da escola, a tarefa é produzir a tradução dos diferentes conhecimentos, trajetórias e experiências para que os saberes explorados nos currículos escolares se traduzam no direito que todos os brasileiros têm de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, conforme estabelecem a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e a Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Nesse movimento, o currículo pode ser subjetivado como um instrumento que nunca está finalizado, principalmente porque sua base – o conhecimento – é entendida como histórica e social. O currículo é um instrumento que precisa ser constantemente problematizado e construído. Há de se pensar a necessidade de assunção do currículo escolar para além de um conjunto de conhecimentos a serem apropriados pelos alunos. Ao contrário, configura-se em uma relação de sentidos a ser constituída por saberes, práticas de ensino, pensamentos e atitudes que se organizam para possibilitar ao estudante constituir sua experiência com o mundo, consigo mesmo e com seus pares.

Referências

GIROUX, Henry A.; SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 93-124.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e diversidade: bases didáticas e organizativas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. Necessidade especial do trabalho educativo geral ou necessidades educativas especiais? In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: Edufes, 2006. p. 125-138.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, Portugal, n. 80, p. 11-43, mar. 2008.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, set/dez. 2011.

Escola e inclusão digital: reflexões e proposições

Doriedson Alves de Almeida

Introdução

Políticas públicas e ações governamentais e civis destinadas a reverter o quadro de desigualdades em relação ao acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) têm sido pauta de governos, empresas e sociedade civil nas últimas décadas.

O quadro de modernização e ampliação da cobertura das redes de telefonia digital e os avanços técnicos na área de microeletrônica possibilitaram a convergência dos meios e a popularização do acesso aos dispositivos digitais, entretanto não permitiram a universalização do acesso à informação numa perspectiva de promover avanços significativos nos processos decisórios e a promoção de rupturas na forma de ensinar e aprender.

Um dos fatores que apontamos como causadores de tal cenário foi uma abordagem de uso e apropriação desses meios pelo viés do mercado, que, em sua instância global, é o principal estimulador dessas convergências e avanços, pois controla os principais laboratórios e empresas que produzem inovação nesse setor.

Os resultados dessa subordinação são avanços e usos extremamente direcionados pelos ideários/interesses de conglomerados multinacionais. Mesmo com o surgimento de inúmeras ações e políticas governamentais, nas últimas décadas, para potencia-

lizar a inserção e o uso das tecnologias pela sociedade, têm-se propiciado avanços significativos rumo à universalização, sobretudo em países que podemos chamar de “consumidores” dessas técnicas, pois importam as tecnologias que as estruturam, materializadas em *hardwares* e *softwares*²⁹.

Os fatores que podem ser apontados como causadores do descompasso entre o potencial do uso das TICs e os processos decisórios, de democratização do acesso à informação (BONILLA, 2005) e de melhoria do ensino e da aprendizagem são a subordinação da agenda escolar e social aos interesses dos mercados e a ausência de vontade política capaz de explorar as características e os potenciais efetivamente transformadores e inerentes a essas tecnologias (ALMEIDA, 2011).

Nesse sentido, apesar de reconhecer a importância de inúmeras iniciativas que ocorrem fora e à revelia da escola, acreditamos não serem possíveis avanços significativos nesse campo sem que o seu papel, como vetor e potencializador dessas ações e políticas, seja destacado.

Apresentando contextos

Problemas como ausência de formação para utilização das TICs nos processos de ensino e aprendizagem, uso instrumental e descontextualizado, pressão da indústria pela constante adoção de novos *hardwares* e *softwares*, exclusão digital de professores e alunos são apenas alguns dos temas presentes nas pautas envolvendo políticas educacionais e recursos pedagógicos contemporâneos.

²⁹ Hardwares são os dispositivos físicos que permitem o acesso aos conteúdos digitais formatados e disponibilizados nos espectros e redes que configuram as redes de comunicação por meio de códigos binários que são organizados pelos softwares ou programas de computadores, hoje presentes não só em computadores, uma vez que podem ser instalados em uma infinidade de dispositivos eletrônicos e eletromecânicos.

Embora os ativistas que militam no campo do combate à exclusão digital tenham logrado alguns êxitos nos últimos anos, os desafios estão longe de ser superados. Para atuar na sua erradicação com eficácia, a escola é o principal vetor. Do mesmo modo que não há como conceber uma educação sem *hardwares*, *softwares*, redes e interação com o ciberespaço nas sociedades contemporâneas, não podemos imaginar que vamos superar o acesso a tais recursos se não qualificarmos e otimizarmos esses processos a partir da participação intensa e eficaz da escola.

Trata-se de uma meta árdua de ser atingida, sobretudo porque quase todas as políticas públicas em curso atualmente estão submetidas aos desígnios do mercado e suas crenças, pois, na maioria dos casos, têm suas ações orientadas e pautadas pelos interesses em garantir escalas e viabilidades aos produtos das multinacionais do setor de telecomunicações, principais controladoras e produtoras de inovação na área de comunicações digitais, atuando em escala global para garantir lucro e rentabilidade a seus investidores.

Um rol de exemplos para sustentar essa assertiva poderia ser citado aqui, entretanto é possível recorrer a apenas um acontecimento recente nessa área: a distribuição de *netbooks* para alunos de projetos pilotos do programa governamental denominado Um Computador por Aluno – UCA (BRASIL, 2010). Com essa ação, o governo pretende distribuir computadores (*netbooks*) para alunos e professores para uso em sala de aula.

Embora, em sua gênese, a importância dessa iniciativa deva ser reconhecida, não se pode deixar de pontuar alguns dos desafios e perigos decorrentes de iniciativas dessa envergadura. São eles:

- a) problemas e custos decorrentes da dependência e obsolescência tecnológica, já que praticamente todos os *hardwares* e *softwares* envolvidos nesse projeto não são produzidos em território nacional, o que acarreta necessidades constantes de atualização

- e trocas de equipamento, aumentando custos e gerando o chamado lixo eletrônico;
- b) ausência de uma política sólida de formação de professores, pois os responsáveis pela definição dessas ações, embora disponham de núcleos de tecnologia educacional destinados à formação de professores nessa área, priorizam o investimento na aquisição de materiais, destinando aos processos formativos um papel secundário e precário, quando estes ocorrem;
 - c) falta de infraestrutura nas escolas, já que muitas das instituições que recebem esses equipamentos não estão preparadas com a infraestrutura necessária de conexão à internet, bem como para a integração desses equipamentos a outros que estão em funcionamento. Essa ausência de integração prejudica o processo de criar e fortalecer professores e alunos como sujeitos cognoscentes e capazes de integrar dispositivos eletrônicos à produção de conteúdos em rede e, nesse sentido, facilitar e enriquecer suas práxis pedagógicas;
 - d) inexistência de interfaces e integração com os projetos político-pedagógicos das instituições de ensino, de forma que o computador e as redes que possuem um potencial intrinsecamente inter e multidisciplinar acabam potencializando métodos e técnicas didáticas que, ao invés de aprimorar as relações de aprendizagem, apenas as revestem com um ar de modernidade.

O sociólogo Sergio Amadeu da Silveira nos alerta, em *Exclusão digital: a miséria na era da informação*, sobre as desigualdades sociais em relação ao acesso aos recursos da internet, apontando como causas básicas a constatação de que, nas classes populares, as pessoas estão privadas de três instrumentos básicos: a linha telefônica, o computador e o provedor de acesso (SILVEIRA, 2001). Para esse autor, a exclusão digital é um impedimento cognitivo por gerar o

analfabetismo digital, a lentidão na comunicação, o isolamento e o empecilho ao exercício da inteligência coletiva.

Nesse aspecto, tal concepção vem corroborar a ideia de que a escola pública é fundamental para promover uma inclusão digital capaz de proporcionar às classes populares os recursos necessários ao acesso à chamada sociedade da informação. Sendo assim, é necessário também acrescer que esses processos, cujas concepções compreendem o papel da escola como fomentadora da inclusão digital, devem ser pautados por democracia, autonomia e cidadania.

Mas não basta apenas apresentar problemas. É importante sugerir algumas medidas que poderiam atacar em sua raiz esse mal que poderá comprometer de maneira determinante o futuro dos que hoje frequentam nossas escolas, sobretudo as públicas.

Reflexões e proposições sobre o uso das TICs nas escolas

Antes de tudo, é indispensável compreender que toda política pública destinada ao enfrentamento da exclusão ou divisão digital ou à inserção de tecnologias digitais na escola (ALMEIDA, 2004) deve buscar as respostas claras para algumas questões: quanto custa? Quem financia? De que servirá essa inclusão na melhoria e transformação prática da vida das pessoas? Como contribuirá para a evolução nos processos de participação social? Como permitirá avanços pedagógicos? Enfim: a quem interessa e quais são os benefícios sociais e cognitivos efetivos dessa “inclusão”?

Partimos do pressuposto de que “incluir” digitalmente crianças, adolescentes, jovens e professores apenas para que eles digam em casa que sabem usar um editor de texto, uma planilha eletrônica ou conseguem entrar na internet só servirá para ali-

mentar o círculo vicioso da dependência tecnológica e para gerar outro mal que poucos debatem, mas que já assola nossos rincões: o consumismo digital desnecessário e a dependência tecnológica, que custa caro ao Brasil, pois permite que poderosas empresas estrangeiras de tecnologia da informação continuem faturando bilhões e, de forma imperial, impondo padrões em nosso território.

Nesse sentido e, dentro dessa perspectiva, que consideramos como de subinclusão digital, seria muito melhor investirmos em bibliotecas públicas e/ou em campanhas de incentivo à leitura do que alimentar essa perspectiva, que tanto não inclui como também produz outras possibilidades de exclusão (GENTILLI, 1995).

Dessa forma, antes de instalar computadores em escolas para atender aos indicadores estatísticos oficiais, faz-se necessário que nossos governantes avaliem melhor os efeitos colaterais dos ditos programas de inclusão digital e/ou de informática nas escolas, senão correr-se o risco de formar apenas mão de obra do tipo apertadores de botões, que servirá somente para retroalimentar o consumo de produtos digitais e não para promover a inserção como cidadão dentro da sociedade.

Outras perguntas igualmente importantes devem funcionar como bússolas para nortear as ações nesse campo: como tais redes podem fazer parte da educação? Como utilizar os recursos disponíveis no ciberespaço para tornar mais prazerosos os processos de ensino e aprendizagem? Como tornar o ambiente virtual um potencializador das interações entre escola e sociedade? Parece desafiador, mas é necessário “disparar a flecha”.

Os códigos e algoritmos assumem papéis cada vez mais centrais nas relações sociais, trabalhistas, políticas, econômicas e até afetivas, porém, é possível recusar-se a cerrar fileiras com aqueles que atribuem a esses códigos e algoritmos um papel mais relevante do que merecem. É preciso lembrar que, por mais sofisticados que possam parecer, sempre serão produtos culturais.

Portanto, também é preciso alertar que, se a escola não assumir a função que lhe é de direito, mas que requer uma abordagem crítica e reflexiva, correrá o risco de continuar atuando a reboque dos interesses do mercado.

Assim, faz-se necessário pensar o potencial das redes de relacionamento e colaboração no atual contexto educacional brasileiro, a fim de que os fluxos de informação permitam que essas redes assumam, a cada dia, maior importância nas formas de organização e atuação dos cidadãos e instituições, seja para estudar, seja para realizar negócios, seja para atividades de lazer.

Para isso, é imprescindível problematizar a sua experiência distante dos potenciais e possibilidades intrínsecos aos ambientes e cursos que estruturam o conceito de ciberespaço. Nesse sentido, o que se apresenta é um panorama de (des)territorialização, interação e simulação de cenários e realidades, conforme apontado por Santos (2009). No espaço sobre o qual ocorrem as interações no mundo real e em nosso contexto, a sobreposição do virtual deve ser pensada como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e ações que podem ser tomados como categorias analíticas em seus aspectos internos.

Tratam-se de questões a serem analisadas nos cenários e contextos que determinam as relações entre Estado e sociedade, relações estas que, na contemporaneidade, são intensamente permeadas pelas TICs, configurando novas formas e conteúdos a partir de uma interação e convergência constante entre real e virtual, espaço físico e espaço imaginado construídos nos simulacros do ciberespaço. Dessas interações e convergências surgem os cenários conflituosos e de tensão, nos quais diferentes visões e formas de uso estão e estarão sempre colocadas.

Desse modo, embates políticos e ideológicos e questões de cunho prático estarão sempre presentes na formulação dessas ações e/ou políticas públicas, pois estas ainda se mostram frag-

mentadas, descontinuadas e, em alguns casos, simplesmente inexistem devido à fundamental ausência e inoperância do Estado.

Os mecanismos ideológicos de gestão do Estado, bem como os discursos e matrizes teóricas não se preocupam com a racionalização e a eficiência na aplicação e gestão de recursos governamentais. Assim, ações que prestigiam o protagonismo social e a (co)gestão costumam ser geralmente rechaçadas pelos governos. Nesse sentido, essa visão de gestão estatal privilegia propostas hegemônicas, cujo verniz moderno e modernizante disfarça suas verdadeiras intenções.

Diferentes discursos e visões contribuem ainda mais para provocar conflitos no interior dos governos, gerando embates entre as diversas correntes de pensamento que costumam empoleirar no interior das instituições estatais, estejam elas atuando em um mesmo nível de governo ou em diferentes níveis de gestão da *res pública*.

Tais correntes de pensamento, ao se instalarem nas instâncias de governo e se apropriarem da máquina estatal, em muitos casos, desmantelam e inviabilizam políticas e ações, por mais bem sucedidas que sejam, sobretudo as que são consideradas, pela corrente racionalizadora e financista, como impossíveis de fiscalização e gestão pelo Estado, ou como conflitantes com o complicado sistema jurídico-orçamentário em vigor nas instâncias governamentais.

Quando ações e/ou políticas de governo propõem trazer o cidadão e a sociedade civil para protagonizar de forma cooperativa a sua formulação e gestão, agrega-se a esse ambiente conflituoso já existente no interior das instâncias decisórias do Estado mais um elemento de conflito, pois, como tal postura é recente por parte de gestores públicos, nem esses nem os cidadãos militantes em organizações civis possuem as respostas e metodologias para enfrentar o problema. Sendo assim, estas

precisarão ser construídas, ainda que em meio ao emaranhado de conflitos e problemas existentes.

No campo das proposições, tomamos a liberdade de sugerir duas iniciativas capazes de contribuir para a construção de processos que, ao mesmo tempo, sejam acessíveis e possam corroborar os processos de autonomia, democracia e promoção da cidadania, tendo como vetor a inclusão social e digital a partir da escola pública:

- a) aprimoramento das decisões tomadas durante a formulação das políticas públicas, envolvendo aspectos como definições sobre as plataformas de *hardware* e *software* que devem ser adotadas nas escolas, decisão sobre estratégias didático-pedagógicas e outras, com a devida orientação técnica e financeira dos órgãos gestores, para que permitam às escolas (gestores, professores e alunos) a tomada de decisão sobre *softwares*, *hardwares* e estratégias. Desse modo, inverteremos os processos decisórios responsáveis pela tomada de decisões e os problemas relacionados com a integração das TICs aos processos de ensino e aprendizagem e, dessa forma, tais tecnologias poderão ser instaladas precedidas de debates, reflexões e plano de ações para a sua implementação a partir de uma perspectiva de escola que pense a sua adequação e uso (ALARCÃO, 2001).
- b) a partir de processos como esse, identificar as especificidades regionais em relação a essas políticas públicas e ações governamentais em aspectos como: especificidades didáticas e problemas de aprendizagem; processos formativos de professores e alunos; verticalização (ao modo das redes digitais) dos processos de produção de materiais didáticos, nos quais os professores e alunos são estimulados a produzir em autoria e (co)autoria colaborativa de materiais didáticos que posteriormente podem ser compartilhados em rede.

Nesse sentido, encerramos este momento de proposições com a concepção de que, apesar do descaso e da ausência de foco de certas políticas públicas, temos tenacidade, inúmeros professores e alunos que se superam com resiliência (GOMES, 2012) e criatividade em realidades e cotidianos adversos, fato este que nos faz crer na esperança de que essas perspectivas de atuação se tornem efetivas e se consolidem um dia.

Entretanto, para que isso ocorra, faz-se necessário o enfrentamento dos embates e desafios atualmente colocados, os quais, como os cursos d'água, são perenes, pelo caráter fluido e mutante próprio das relações sociais, inter e intraestatais. Por isso, não hão de se esgotar. Cabe, então, aos atores desses processos estarem preparados para o seu enfrentamento.

Conclusão

É nessa fluidez e tenacidade que residem as possibilidades de superação. É necessário também ressaltar que o caráter hegemônico e intenso imposto pelo mercado é contraposto por determinadas possibilidades contra-hegemônicas.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que o caráter difuso e neutro das redes digitais permite que os seus ambientes sejam subvertidos e burlados numa perspectiva de garantir que elas continuem sendo usadas como vetores de diversidade e de ambientes nos quais as mensagens e vozes não tenham que se submeter ao controle dos emissores centralizados, como nos meios de comunicação analógicos, as mensagens e vozes correm o risco de serem caladas e controladas devido ao potencial intrínseco de controle que os algoritmos permitem às redes digitais.

São as subversões coletivas e individuais, potencializadas nos inúmeros exemplos de ativismo social e de produção de

informação/conteúdo, que garantem a diversidade e o potencial resiliente das redes.

Por outro lado, não podemos subestimar ou desconsiderar as forças que atuam para potencializar o seu caráter controlador e uniformizador, pois as suas formas de ação são eficientes e igualmente hegemônicas e não poderão ser neutralizadas sem o caráter neutro, diverso, difuso e aglutinador das redes. Dessa forma, sem esse auxílio, correremos o risco de não romper com os monopólios que tentam a todo custo migrar do analógico para o digital.

Referências

ALARCÃO, Isabel. *Escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Doriedson Alves de. *Criação e aprendizagem em ambientes virtuais livres por alunos e professores do ensino fundamental*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, *Vitória*, 2004.

_____. *Relações entre Estado, sociedade e TIC: uma análise das tensões a partir do modelo proposto pelos pontos de cultura*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

BONILLA, Maria Helena. *Escola aprendente: para além da sociedade da informação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Um Computador por Aluno (UCA)*. Disponível em: < www.uca.gov.br >. Acesso em: 10 mar. 2013.

GENTILLI, Pablo (Org.). *A pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOMES, Vitor. *A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise*. São Paulo: Plêiade, 2012.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2009.

SILVEIRA, Sergio Amadeu da. *Exclusão digital: a miséria na era da informação*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2001.

Os organizadores

Andressa Mafezoni Caetano é professora do curso de Pedagogia e de licenciaturas da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É doutora e mestra em Educação pela Ufes pós-graduada em Psicopedagogia pela Faculdade Saberes e graduada em Pedagogia pela Ufes, onde atua como membro do grupo de pesquisa Educação especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar. Também é membro do Observatório de Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas de inclusão escolar – desenvolvido na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. É autora, juntamente com Vitor Gomes, do livro *Educação e inclusão* (Neaad Ufes).

Vitor Gomes é professor de Educação e Inclusão do Departamento de Teorias e Práticas Educacionais do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). É pedagogo, doutor e mestre em Educação pela Ufes. É autor, juntamente com Andressa Mafezoni Caetano, do livro *Educação e inclusão* (Neaad Ufes). Também já publicou os títulos *A psicopedagogia fenomenológica e o humor resiliente nas histórias em quadrinhos: possibilidades de análise* (Plêiade); *Uma colcha de retalhos de sentidos e significações: sobre inclusão, humor e a escola reflexiva*; *Jovens depois da chuva: um estudo fenomenológico sobre a resiliência*; *Gestão de EaD: vivências e possibilidades a partir de um curso de licenciatura em informática* (Clube de autores); *A fenomenologia da resiliência: teorias e histórias de vida* (Editora CRV) e *Fundamentos filosóficos e sociológicos da educação* (Ifes). Coordenou o projeto de pesquisa *O cinema como possibilidade de potencialização de uma subjetividade inclusiva no professor: um recorte das últimas três décadas*.

Sobre os autores

Alexandro Braga Vieira é professor do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Licenciado em Letras e Pedagogia. Especialista em administração escolar e em atendimento educacional especializado. É mestre, doutor pós-doutorando em Educação pela Ufes.

Bárbara Amaral Martins é graduada em Pedagogia pela Unifac e especialista em Psicopedagogia pela Universidade Sagrado Coração (USC). Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp) e desenvolve atividades pedagógicas de enriquecimento no Programa de Atenção a Alunos Precoces e com Indicadores de Altas Habilidades/Superdotação (PAPAHS) da Unesp, Campus de Marília.

Bernadete Sessa Rutigliano é contadora, pedagoga e professora de teologia. É especialista em Educação Inclusiva e Diversidade pelo CESAP (Centro de Estudos Avançados em Pós-Graduação e Pesquisa).

Carly Cruz é professora especializada em altas habilidades/superdotação (AH/SD) do ensino fundamental pela Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme) e professora do Núcleo de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S-ES) da Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo (Sedu). Graduada em Pedagogia e especialista em educação especial, é mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Também é sócia, fundadora e membro do Conselho Técnico do Conselho Brasileiro para Superdotação (ConBraSD), além de discente voluntária do Grupo de Estudos sobre Altas Habilidades/Superdotação, grupo este vinculado ao Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial (Neesp/Ufes).

Dircéia Cristina da Silva é professora de piano do Conservatório Estadual de Música Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Pouso Alegre, Minas Gerais. É bacharel em Piano pela Faculdade Carlos Gomes, em São Paulo; licenciada em Música – Habilitação em Piano – pela Uninacor (Três Corações, Minas Gerais); pós-graduada em Arte em Educação pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom).

Doriedson Alves de Almeida é professor na área de Tecnologias da Informação e Comunicação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa); bacharel em Ciências Contábeis pela Faculdade de Ciências Econômicas de Colatina; pós-graduado em Informática aplicada à educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG); pós-graduado em Engenharia da Informação e Orientação em EAD e mestre em Educação pela Ufes; doutorando em Educação e membro do Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É ativista do movimento pelo software livre e defensor do uso de tecnologias livres nos processos de ensino e aprendizagem.

Douglas Christian Ferrari de Melo é professor especialista em educação especial/deficiência visual da Prefeitura Municipal de Vila Velha-ES. Graduado em História, é especialista em História das Relações Políticas e doutorando em Educação pela Ufes.

Fabio Bianchi de Moura é professor de Ciências e de Química da rede municipal de Serra e do Estado no mesmo município. Tem graduação em Química pela Ufes e especialização em Ensino Médio Integrado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes).

Iza Farolfi Kill é pedagoga e professora especialista em Educação Especial/Deficiência Visual da Prefeitura Municipal de Vila Velha. É graduada em Pedagogia com habilitações em Educação Especial e Educação Infantil pela Ufes e especialista em Psicopedagogia Clínica pela Associação Brasileira de Psicanálise Clínica (ABPE).

Fernanda Novaes Gomes da Silva é monitora no Centro de Educação Infantil Criarte da Ufes, membro do Grupo de Estudo em Deficiência Visual e estudante de Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo.

Katiani Bragança Paiva é professora de educação infantil da rede municipal da Serra-ES e licenciada em Pedagogia com habilitação para educação infantil, séries iniciais e gestão escolar pela Ufes.

Marcela Rubia Tozato é professora de alunos com deficiência visual na EMEF “Samuel Batista Cruz” – CAIC; pedagoga da EEEFM “Bartouvino Costa”; professora orientadora do Pacto Nacional pela Al-

fabetização na Idade Certa (PNAIC), responsável pela orientação do grupo de professores do terceiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental da SRE de Linhares-ES; professora do Curso de Atendimento Educacional Especializado do Centro de Atendimento Educacional Especializado de Linhares-ES. Tem licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia pela Faculdade de Ciências Aplicadas Sagrado Coração (Faciasc).

Marinete Maria Lopes é pedagoga e professora de séries iniciais na Prefeitura Municipal de Vitória, licenciada em Pedagogia com habilitação para séries iniciais pela Ufes e mestre em Educação pela Ufes. É autora do livro *Alfabetização e construtivismo em questão* (Flor&Cultura) e mãe de um menino com espectro autista. Também é relatora sobre Política de Educação Especial da rede municipal de Vitória no Conselho Municipal de Educação de Vitória. Ministrou disciplinas em cursos de pedagogia em várias faculdades do Espírito Santo.

Miguel Cláudio Moriel Chacon é professor do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (Unesp). É psicólogo (Unesp/Assis), especialista em Metodologia da Pesquisa Educacional pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), mestre em Educação pela Unicamp, doutor em Educação pela Unesp e pós-doutor em Educação Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Também é líder do Grupo de Pesquisa “Educação e Saúde de Grupos Especiais”, sócio da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD).

Patrícia da Penha Brites é pedagoga com habilitação em educação infantil, séries iniciais e gestão escolar pela Ufes e professora.

Paulo Sérgio de Souza Jr. é psicanalista, linguista e tradutor. Bacharel e doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (SP).

Thalitta Pereira Pirovane é estudante de Pedagogia e atua no *Projeto Educação Inclusiva e o Cinema: um levantamento histórico fenomenológico de 1980 a 2010*, realizado na Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

É permitida a reprodução parcial desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para qualquer fim comercial.

