EDMAR REIS THIENGO
(ORGANIZADOR)

**INDIFERENÇAS EM QUESTÃO:
CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO**

Edifes
Editora do Ifes

(IN)DIFERENÇAS EM QUESTÃO: conversando sobre inclusão

Edmar Reis Thiengo
[Organizador]

Edifes

2017

PROGRAMA
EDUCIMAT

Educação, História e Diversidades
GRUPO DE PESQUISA
Instituto Federal do Espírito Santo

Programa EDUCIMAT – Mestrado Profissional
Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática

Instituto Federal do Espírito Santo
Av. Vitória, 1729, Bairro Jucutuquara, Prédio Administrativo
3º andar, sala 03, Vitória, ES – CEP 29040-780

Tel (27) 3331 – 2203
E-mail: educimat@ifes.edu.br

E-mail: educimat@gmail.com

Edifes
Editora do Ifes

Edifes - Editora do Ifes
Site: www.edifes.ifes.edu.br
Telefone: (27) 3198-0934 / (27) 3198-0900 ramal 2130
Centro de Referência em Formação e em Educação a Distância - Cefor
Rua Barão de Mauá, 30 - Jucutuquara, Vitória - ES, 29040-860

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM
CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

(IN)DIFERENÇAS EM QUESTÃO:
conversando sobre inclusão

Edmar Reis Thiengo

[Organizador]

Colaboradores:

Allana C. B. Resende

Andre Louzada Silva

Claudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni

Evânia de Oliveira Pereira Lima

Fabiana da Silva Kauark

Flavio Lopes dos Santos

Gisély de Abrêu Corrêa

Janivaldo Pacheco Cordeiro

Maria da Penha Dias Kapitzky

Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves

Nelson Victor Lousada Cade

Régisson da Silva

Robson Wilson Cordeiro Onofre

Stefania Reis Antunes Hoffman

Vagner Lorenção

Thamires Belo de Jesus

VITÓRIA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Bibliotecária Rossanna dos Santos Santana Rubim – CRB6- ES 403

I39 (In)diferenças em questão : conversando sobre inclusão / organizado por Edmar Reis
Thiengo. – Vitória, ES: Edifes, 2017.
224 p.; il.

Vários autores.
ISBN: 9788582632017 (e-book).

1. Educação inclusiva. I. Thiengo, Edmar Reis. II. Título.

CDD 22 – 371.9

DOI: 10.36524/9788582632017

Edifes
Editora do Ifes

Revisão de texto:

Janivaldo Cordeiro Pacheco

Edmar Reis Thiengo

Flávio Lopes dos Santos

Normalização técnica:

Edmar Reis Thiengo

Flávio Lopes dos Santos

Comitê Científico:

Alex Jordane de Oliveira - IFES

Carlos Roberto Pires Campos - IFES

Manuela Villar Amado - IFES

Michele Waltz Comarú - IFES

Coordenação Editorial:

Edmar Reis Thiengo

Capa:

Wendel Alexandre Albino Macedo

Projeto Gráfico e Editoração Eletrônica

Flávio Lopes dos Santos

Produção e Divulgação:

Edifes - Editora IFES

Programa de Pós-Graduação em Educação em
Ciências e Matemática (EDUCIMAT)

Av. Vitória, 1729, Bairro Jucutuquara, Vitória, ES - Editora: IFES

Tel. (27) 3331-2203

E-mail: educimat@ifes.edu.br

E-mail: educimat@gmail.com

PREFÁCIO

Tenho a grata satisfação de escrever o prefácio desta obra que congrega resultados de estudos realizados por pesquisadores que têm se dedicado à investigação no campo da Educação Especial, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – EDUCIMAT, vinculado ao Instituto Federal do Espírito Santo.

A composição deste livro reúne, em seus capítulos, títulos de artigos instigantes que nos provocam refletir sobre as possibilidades e desafios dos processos de inclusão no contexto das escolas comuns. Com o título da obra “(In)diferenças em questão: conversando sobre inclusão”, os autores procuram fomentar debates a partir da apresentação de resultados concretos de suas investigações.

Nessa perspectiva, os artigos apresentam contribuições no sentido de ampliar os olhares sobre temáticas vinculadas aos processos de inclusão dos alunos público-alvo da educação especial, abordando questões relacionadas às possibilidades de configurações dos processos de formação continuada de profissionais da educação, de indicativos sobre os debates acerca do direito aos processos educativos escolares e, aspectos vinculados às práticas pedagógicas e ao cotidiano da sala de aula e da escola. Todas essas questões são circunscritas em uma perspectiva de pensar a instituição escolar como espaço de vivência de todos, considerando as peculiaridades dos sujeitos e suas diferenças.

Com as discussões compiladas nesta obra, entendemos que, ao se ressignificar as políticas públicas educacionais no contexto macro, podemos também ressignificar a escola, a sala de aula, a gestão da educação, os princípios avaliativos, o acesso e a permanência do aluno, a ação docente, dentre outros fatores. E, assim, vislumbrarmos possibilidades de implementação de princípios inclusivos que contribuirão para que todo aluno se aproprie dos conhecimentos de acordo com suas potencialidades e particularidades.

Há que se considerar que vivemos no cenário mundial um momento crucial da história da Educação Especial, afinal, em muitos países, o direito à educação escolar tem se constituído em bandeira de luta nos últimos anos, em decorrência do reconhecimento dos direitos sociais vivido durante o século XX.

Nas últimas décadas, a Educação Especial tem passado por transformações significativas, principalmente a partir dos primeiros anos do século XXI. Tais transformações englobam o campo das políticas públicas, da formação de profissionais da educação, e da escolarização dos sujeitos a serem atendidos por essa área de estudo. Isso tem mobilizado pesquisadores e profissionais da educação para a investigação e diálogo constantes, a fim de compreender as bases epistemológicas e fundantes das práticas educativas na construção de processos inclusivos, seja em âmbito escolar ou não-escolar.

Nesse debate, revela-se importante também destacar que em nossas sociedades recentes, a evidente interdependência entre a esfera econômica, a esfera política e a produção do conheci-

mento, associada à relativização do papel da educação escolar, colocam em relevo a necessidade de uma (re)definição teórico-metodológica das práticas educativas. O que representa um instigante desafio para a área da Educação Especial.

Advoga-se pelos processos inclusivos, bem como pela produção de ações políticas que garantam o direito de todos os cidadãos terem acesso, permanência e aprendizagem em todos os espaços sociais educativos. Nesse contexto, a Educação Especial tem ganhado destaque nos debates, uma vez que os sujeitos atendidos por essa modalidade de educação têm ampliado suas conquistas no âmbito das políticas públicas. Esse fenômeno tem repercutido e provocado implicações nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação nas diversas licenciaturas.

Diante dessas reflexões, a escola comum tem sido objeto de estudo, por se configurar locus privilegiado dos processos inclusivos dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entretanto, desafios são destacados em relação a esse espaço educativo, pois o planejamento, a organização e a coordenação dos tempos e espaços da vida cotidiana escolar em seu âmbito micropolítico, associam-se às questões macropolíticas da educação em geral. As relações de forças estabelecidas nesse contexto produzem implicações para as práticas pedagógicas escolares.

Na nossa compreensão, a utilização mais sistemática de perspectivas investigativas como as apresentadas nesta obra, nos possibilitará, gradativamente, refinar e ressignificar os processos

formativos realizados nos cotidianos das escolas comuns, e, concomitantemente, adensar o conhecimento em Educação Especial.

É nessa perspectiva que vemos nos conteúdos dos textos, aqui organizados, o esforço no sentido de contribuir e qualificar o debate no âmbito das práticas educativas e da educação especial, e, ao mesmo tempo, construir caminhos no adensamento dos debates sobre temáticas relativas a esse campo pesquisa.

Por esse motivo, aproveitamos para agradecer aos pesquisadores que colaboraram com essa obra, oportunizando-nos a reflexão sobre uma temática de extrema relevância para a garantia do acesso e da permanência do público-alvo da Educação Especial nos processos educativos escolares.

Desejamos a todos uma ótima e proveitosa leitura!

Edson Pantaleão
Departamento de Educação, Política e Sociedade
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

SUMÁRIO

CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO.....	13
1 - ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM INDÍCIOS DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	15
2 - PENSAMENTO GEOMÉTRICO DE UMA ALUNA SURDA: DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES	37
3 - NA SALA ESCURA COM VIGOTSKI: REFLEXÕES POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	66
4 - IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES DEFICIENTES FÍSICOS	87
5 - DISLEXIA E DISCALCULIA: ENTRE LETRAS, NÚMEROS E O GRANDE DESAFIO DA INCLUSÃO	102
6 - DA AUTOSSOMIA PARA A AUTONOMIA: o SUJEITO Down....	125
7 - DIZEM QUE SOU LOUCO POR PENSAR ASSIM....	142
8 - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	161
9 - REFLEXÕES E OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO À ESTRUTURA DA “ESCOLA INCLUSIVA” E O DESENVOLVER DO PROCESSO DE “ENSINOAPRENDIZAGEM”	180
10 - TOCANDO O INTOCÁVEL: DO ABUSO SEXUAL E PEDOFILIA ÀS CONSEQUÊNCIAS PEDAGÓGICAS.....	197

CONVERSANDO SOBRE INCLUSÃO

Dizem que sou louco por pensar assim

Se eu sou muito louco por eu ser feliz

Mas louco é quem me diz

E não é feliz, não é feliz.

Arnaldo Batista e Rita Lee

A palavra do momento em educação parece ser de fato inclusão. Esforços diversificados têm sido implementados para tornar realidade a inclusão de pessoas deficientes no contexto da escola, de forma natural e positiva para todos. O termo aparece inicialmente na Academia dos Singulares de Lisboa em 1665, e seus significados foram ressignificados ao longo dos séculos e também nos dias de hoje¹.

No Brasil, o uso do termo em educação, às vezes é confundido com integração, inserção e uma infinidade de usos. Nesse sentido, as discussões se ampliam e, ao utilizar o termo inclusão de diversas maneiras, empregando-o para caracterizar diferentes condições de vida e distintas situações relacionadas à participação social, cultural, escolar, política etc., resulta em uma perda

1 LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn. Inclusão & Educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

da força política de mobilização em uma direção mais concreta².

Esse uso indiscriminado surgiu com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que estabelece em seu artigo 5º que os sujeitos que apresentam durante o processo educacional “dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” e que apresentem “dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis”, além daqueles que apresentem altas habilidades/superdotação, são considerados sujeitos com necessidades educativas especiais e necessitam ser incluídos.

Com esse documento, o termo inclusão passa a abarcar as relações interpessoais para além do estar junto, sendo esta condição mínima necessária (mas não suficiente) para se efetivar a inclusão. Estar junto em um mesmo espaço físico, somado à questão relacional, reflete a ideia do conceito de inclusão presentes nos documentos nacionais da educação brasileira.

Falar de inclusão é natural por estarmos vivenciando hoje no Brasil uma problemática importante, caracterizada pela chegada à sala de aula de crianças que há muito tinham negado seu direito de ir e vir e, mais precisamente, o direito de serem educadas. No entanto, apesar de tais discussões já terem ultrapassados muitas barreiras e da garantia dos direitos dessas crianças se encontrarem assegurados por lei, até que ponto a inclusão hoje vivenciada inclui de fato? Estaríamos vivendo uma inclusão excludente?

2 LOPES, Maura Corcini et al. Inclusão e biopolítica. Cadernos IHU Ideias, São Leopoldo, a. 8, n. 144, 2010.

Não há dúvidas de que o ambiente e as relações se modificaram na escola e os debates se acaloraram em diversas instâncias. Positiva ou negativamente, o termo vem sendo utilizado ou praticado, visto que, se por um lado, parte dos educadores justifica não estar preparada para trabalhar nessa direção, por outro lado há muitas iniciativas importantes no sentido de realizar trabalhos e experiências de maneira a garantir a inclusão escolar e acolher os direitos dos estudantes com deficiência.

Todavia, é preciso avançar, superar obstáculos e transformar o processo de in(ex)clusão hoje vivenciado. Atualmente são imprescindíveis ações que visem superar a dicotomia “inclusão excludente”, caracterizada pelo aceite do indivíduo deficiente em sala de aula sem propor qualquer atividade que atenda as suas necessidades ou que estimule seu potencial.

Uma escola de fato para todos, a “escola justa e desejável para todos não sustenta unicamente no fato de os homens serem iguais e nascerem iguais”, mas sustenta-se no fato de tratar todos as pessoas igualmente, independente do sexo ou orientação sexual, etnia ou cultura, crença ou religiosidade ou mesmo a ausência dela.

Pesquisadores como Mantoan, Lopes e Fabris apontam para as mudanças na política educacional do país à medida que avançamos na compreensão e na necessidade de efetivar uma prática inclusiva diferenciada. Para os autores, em nosso país, passou-se da Educação Especial para a Educação Inclusiva, em uma demonstração clara dos avanços na área. Tais avanços, no entanto, não significaram o fim dos problemas. Um país que apre-

senta uma dívida histórica com os deficientes, justificada pelos profissionais da educação pela incapacidade de os estudantes com deficiência de produzir algo ou acompanhar o rendimento do grupo, ou mesmo pela incapacidade dos profissionais em lidar com tais estudantes, somente serviu para manter por décadas uma prática de exclusão, reforçada pelo paradigma da normalização³.

Em termos práticos, o grupo de pesquisa Educação, Matemática, História e Diversidades, com sede no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, vem realizando discussões e pesquisas nos ambientes escolares do Estado, cujas discussões, socializadas neste livro, objetivam colaborar de forma mais efetiva para ampliar as possibilidades dos estudantes que normalmente são excluídos do sistema educacional, bem como com reflexões importantes e pertinentes relacionadas aos educadores.

Nesta obra encontram-se contemplados os estudantes com altas habilidades/superdotação, autistas, síndrome de Down, síndrome de Warkany, além de discussões sobre temas ligados à dislexia e discalculia, como forma de colaborar efetivamente para compreender melhor as síndromes genéticas e ainda refletir sobre crianças vítimas de pedofilia.

Obrigado àqueles que efetivamente contribuíram nas discussões, bem como possibilitaram a realização destes estudos ora apresentados. Particularmente, nossa especial gratidão aos pesquisadores do Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, o qual integramos na qualidade de docente, além de ser o programa

3 MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

em que os colaboradores são ou foram estudantes.

Apreciem as possibilidades oferecidas por esta obra.

Bons estudos!

Edmar Reis Thiengo
Organizador

1

**ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM INDÍCIOS DE
ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO:
UMA EXPERIÊNCIA COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

*Nelson Victor Lousada Cade
Claudia Alessandra Costa de Araujo Lorenzoni
Edmar Reis Thiengo*

Esta atividade foi desenvolvida no Instituto Federal do Espírito Santo sendo fruto de uma parceria com o “Centro de Talentos” da Prefeitura Municipal de Vitória que se responsabilizou pela seleção do grupo de alunos participantes. Foram assim indicados 12 alunos para atendido por 3 horas semanais, no Laboratório de Matemática do Ifes. O projeto era Coordenado pelos professores Edmar Reis Thiengo e Claudia A. C. Araujo Lorenzoni e contava ainda com o estagiário Nelson Victor Lousada Cade, licenciando em Matemática no Ifes.

O planejamento das atividades e o atendimento aos alunos era por nós realizado, partindo sempre da premissa de que tais alunos se destacam por um potencial superior em Matemática. Autores como Howard Gardner (1993), Ellen Winner (1998), Antonio Damásio (1996), entre outros, apontam para o fato de que cada um de nós possuímos habilidades específicas em uma ou outra área. Neste sentido, buscamos alunos com habilidades em Matemática, em função de nossa formação.

UM POUCO DE TEORIA

Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica¹, o conceito de altas habilidades/superdotação é adotado por alguns programas brasileiros para destacar crianças consideradas superdotadas e talentosas. São destacadas as que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados: “capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora”². Ainda, de acordo com a Organização Mundial de Saúde, 3% a 5% da população brasileira é portadora de altas habilidades.

Para Parcell (1983), os termos “superdotado” e “talentoso” se referem a crianças e jovens, identificados na pré-escola, no ensino fundamental ou no ensino médio, como possuidores de habilidades potenciais ou demonstradas, que evidenciam alta capacidade de desempenho, em áreas tais como no desempenho intelectual, criativo, acadêmico específico ou habilidade de liderança, ou nas artes de representação, artes de um modelo geral e que, por essa razão, necessitam de serviços ou atividades que não são rotineiramente oferecidas pela escola.

Segundo Simonetti (2007), da Associação Brasileira para Altas Habilidades (ABAHSD), “superdotação é um conceito que serve para expressar alto nível de inteligência e indica desenvolvimento acelerado das funções cerebrais, e o talento indica

1 Ministério da Educação: 2001.

2 Secretaria de Educação Especial – SEESP: 2006.

destrezas mais específicas”, diferenciando assim os conceitos de superdotação e de talento.

A partir da década de 80 vem surgindo novas teorias sobre inteligência, ampliando a visão que se tinha sobre altas habilidades; na década de 90, as pesquisas cognitivas foram enriquecidas com o desenvolvimento das ciências neurais. A Teoria da Desintegração Positiva de Dabrowski, o modelo Diferenciado de Superdotação e Talento de Gagné , o Círculo dos Três Anéis de Renzulli , o modelo das Inteligências Múltiplas de Gardner e o modelo WICS de Sternberg são estudos que se destacam e apesar de serem modelos diferentes eles não se excluem e sim se completam.

Gardner (1995) deixa claro que a modalidade refere-se não especificamente a altas habilidades, mas à manifestação das várias inteligências de um indivíduo, enfatizando a capacidade de resolver problemas e de elaborar produtos, afastando o conceito de uma inteligência única e geral. Segundo ele, o ser humano é dotado de inteligências múltiplas que incluem as **dimensões lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, naturalista, interpessoal, e intrapessoal**. Com isso, entende-se que as altas habilidades podem e devem ser consideradas uma modalidade ao alcance de todos os alunos, já que se encontram em pleno processo de desenvolvimento de suas atividades e aptos a desenvolverem suas potencialidades, uns demonstrando sua capacidade de uma maneira e outros de outra, porém todos evidenciam capacidades ou habilidades.

Parece não haver uma definição unânime de altas habili-

dades/superdotação. **O Círculo dos Três Anéis** do psicólogo Joseph Renzulli, um dos maiores especialistas no mundo nesta área, aponta a função decisiva da instituição em estimular o desenvolvimento da capacidade criativa em todos os seus educandos, pois segundo o modelo dos três anéis, os indivíduos com altas habilidades/superdotação são os que apresentam habilidades acima da média em relação aos seus pares, em uma ou mais áreas de inteligência e também apresentam elevado nível de envolvimento com a tarefa, ou seja, são bastante motivados e comprometidos, e criatividade elevada. Essas três peculiaridades apontam que na interação dinâmica entre os três traços é que se localizam os elementos primordiais para a ampliação da prática criativo-produtiva psicomotora. Renzulli conclui que a superdotação é relativa ao tempo, às pessoas (não em todo o mundo) e às circunstâncias, isto é, os comportamentos superdotados têm lugar em determinadas pessoas, em determinados momentos e em determinadas circunstâncias (não em todo tempo).

A **Teoria da Desintegração Positiva** de Dabrowsky (TDP), tem implicações consideráveis para explicar o desenvolvimento emocional do superdotado, o psicólogo polonês, identificou cinco áreas de superexcitabilidade: psicomotriz, sensorial, intelectual, imaginativa e emocional. Chamou este processo de desintegração positiva porque o crescimento e o desenvolvimento delas era acompanhado de angústia e ansiedade. A superexcitabilidade é uma elevada habilidade inata para perceber estímulos e responder a eles.

Em seu **Modelo Diferenciado de Superdotação e**

Talento, Gagné (2000, 2003), propõe que a superdotação é inata e está relacionada ao uso de habilidades naturais expressas espontaneamente, sem treinamento, denominadas aptidões ou dons. Já o talento estaria relacionado a um domínio superior de habilidades sistematicamente desenvolvidas (ou capacidades) em, pelo menos, um campo da atividade humana. Segundo esse modelo, existem cinco áreas de talento: intelectual, criativa, sócio afetivo, sensório motora e percepção extrasensorial

Sternberg propõe o **Modelo WICS** (Wisdom, Intelligence, and Creativity Synthesized). Segundo o autor, para compreender habilidades devemos pensar não só em termos de Quociente Intelectual, mas também de Inteligência Existosa. Esta é a habilidade intencional para adaptar-se a diferentes ambientes, configurá-los e selecioná-los. Postula que as pessoas inteligentes conhecem suas próprias forças e compensam suas fraquezas. A partir de sua teoria triáquica da inteligência deriva uma concepção plural de superdotação e formula um modelo pentagonal o qual considera que esta deve ter um conjunto de cinco características: excelência, raridade, produtividade, demonstratividade e valor. (STERNBERG, 2000 apud SIMONETTI, 2007, p.2).

A concepção de inteligência, como podemos perceber, foi se ampliando no decorrer do tempo com implicações importantes para a prática educacional, e mais especificamente, para a prática pedagógica do professor, em sala de aula, especialmente no que se refere à identificação das necessidades educacionais especiais do aluno e ao seu ensino.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPLORANDO O TEOREMA DE PITÁGORAS

A presente experiência descreve e analisa o desenvolvimento de uma sequência didática de exploração do Teorema de Pitágoras com alunos do Sistema Municipal de Educação de Vitória, participantes do então Centro de Difusão de Talentos. Ao longo de quatro encontros, os estudantes puderam realizar uma demonstração do Teorema de Pitágoras e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações que requeriam o uso do referido teorema. As atividades foram realizadas no Laboratório de Ensino de Matemática - LEM do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Vitória – Ifes-Vitória, como parte do projeto de iniciação científica “Atendimento a alunos de baixa renda com indícios de altas habilidades em matemática”, realizado no mesmo instituto no período de agosto de 2012 a julho de 2013.

INICIANDO OS TRABALHOS

Existem diversas maneiras de se mostrar que em um triângulo retângulo o quadrado da hipotenusa é a soma dos quadrados dos catetos. Em 1940, na segunda edição de seu livro *The Pythagorean Proposition*, Elisha S. Loomis compilou 370 maneiras diferentes de se obter essa demonstração! Silva & Lorenzoni (2001) e Dassie & Pitombeira (2004) apresentam demonstrações do conhecido Teorema de Pitágoras realizadas ou compiladas por brasileiros, o que ilustra como esse resultado tem despertado o fascínio de pessoas em diferentes épocas e nacionalidades, inclu-

sive no Brasil.

Merece destaque a demonstração de Raymundo Teixeira Mendes que em 1870, aos dezesseis anos quando cursava o 4º ano do Imperial Collegio de Pedro II, que apresentou uma demonstração do teorema de Pitágoras (SILVA & LORENZONI, 2001). A experiência que relatamos neste artigo teve como proposta estimular nos alunos envolvidos um mesmo espírito investigativo que deve ter motivado Teixeira Mendes em sua empreitada. O objetivo de desenvolver o potencial de investigação dos alunos envolvidos foi, mais geralmente, um dos alvos do projeto de iniciação científica “Atendimento a alunos de baixa renda com indícios de altas habilidades em matemática” realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, campus Vitória – Ifes-Vitória, de agosto de 2012 a julho de 2013.

Ao longo daquele ano, em atividades semanais, foram atendidos cerca de 15 alunos de oitavo e nono anos do ensino fundamental do Sistema Municipal de Educação de Vitória. O grupo foi constituído por alunos com talentos em matemática encaminhados pelo Centro de Difusão de Talentos do Sistema Municipal de Educação de Vitória e por alunos interessados em matemática advindos de escolas municipais. Sob a orientação de dois professores pesquisadores e um monitor, foram desenvolvidas atividades com diferentes metodologias de ensino a fim de se analisar práticas pedagógicas que melhor contribuíssem para a inserção de alunos com indícios de altas habilidades em matemática no ambiente regular de ensino. As atividades foram trabalhadas em forma de sequências didáticas, realizadas ao longo

de 4 ou 5 encontros, cada sequência. Diferentes conteúdos foram trabalhados e explorados visando estimular o potencial desses estudantes no desenvolvimento de suas potencialidades como pesquisadores e quanto ao aprendizado de conceitos matemáticos. O incentivo a uma postura investigativa, o espaço para debate entre aluno-aluno, aluno-professor e o estímulo à manifestação e defesa de ideias, adotados nos encontros, são algumas das contribuições do projeto que podemos pontuar na formação dos envolvidos.

O TEOREMA DE PITÁGORAS E A PROVA CHINESA

Uma das demonstrações para o famoso teorema é conhecida como “prova chinesa” e é associada à obra Choupeisuanching da China Antiga, com uma data provável entre 500 e 200 a.C. Em notação moderna, a prova consiste em comparar um quadrado de lado $b + c$ com duas diferentes disposições de quatro triângulos retângulos de hipotenusa a e catetos b e c , tal como se ilustra na Figura 1.

Figura 1 - “Prova chinesa” do Teorema de Pitágoras

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Por um lado, mostra-se que $a^2 + 2bc = (b + c)^2$, de outro mostra-se que $b^2 + c^2 + 2bc = (b + c)^2$. De onde se conclui que $a^2 = b^2 + c^2$.

Na sequência didática que apresentamos, a prova chinesa foi trabalhada como um quebra-cabeças. As peças foram construídas pelos alunos paralelamente a discussões de propriedades matemáticas envolvidas.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A DEMONSTRAÇÃO DO TEOREMA DE PITÁGORAS

A elaboração de uma sequência didática exige que um conjunto de atividades estejam relacionadas entre si, promovendo o ensino de um conteúdo etapa por etapa, para o alcance de resultados específicos, e devem envolver atividades de aprendizagem e avaliação (ZABALA, 1998). No presente trabalho, a sequência de atividades teve como intuito despertar o envolvimento do aluno em uma prática investigativa, que permitisse a formulação de conjecturas, a avaliação de sua plausibilidade e a escolha dos testes adequados para sua validação ou rejeição, tal como sugere Silva (1999). Optou-se pela realização de atividades manipulativas que despertassem nos alunos a curiosidade e o interesse pelo Teorema de Pitágoras, ainda desconhecido por eles na ocasião, e pela “prova chinesa” como uma das possíveis demonstrações do teorema. O desenvolvimento das atividades se deu ao longo de quatro encontros que serão descritos a seguir, bem como a participação dos alunos em cada encontro.

ENCONTRO 1

Construção de triângulos retângulos

Antes de se discutir propriamente o enunciado ou alguma demonstração do Teorema de Pitágoras, foram explorados com os alunos alguns tópicos de história da matemática, principalmente sobre Pitágoras de Samos, seus seguidores os pitagóricos, e o fascínio que essa confraria tinha pelos números. Desse modo, por meio da apresentação de uma figura histórica teve início o trabalho com esses alunos. O fato de ainda não conhecerem Pitágoras ou o seu teorema não comprometeu em nenhum momento o interesse na participação e realização da sequência de atividades propostas.

Para que fosse possível realizar a demonstração do teorema, iniciou-se uma discussão a respeito do triângulo retângulo, do ângulo reto, e também das definições de cateto e hipotenusa. O conteúdo das discussões serviu de orientação na realização de uma primeira atividade manipulativa, qual seja, a construção de um triângulo retângulo por dobraduras e recortes de folhas de jornal. Os alunos perceberam que para a construção do triângulo retângulo, bastaria que se garantisse a existência do ângulo reto. As medidas para os catetos poderiam variar em cada caso, a partir de cada dobradura escolhida. Cada aluno construiu com folha de jornal quatro triângulos retângulos congruentes entre si.

Ao longo de toda a atividade a abordagem de como ocorreu o uso do material concreto foi realizada com bastante atenção, para evitar que a prática fosse meramente ilustrativa e não levasse

o aluno a refletir sobre as construções realizadas. Carvalho (1990, p. 107) defende uma ação centrada não no objeto, mas nas operações que se realizam sobre ele.

Na manipulação do material didático a ênfase não está sobre os objetos e sim sobre as operações que com eles se realizam. Discordamos das propostas pedagógicas em que o material didático tem a mera função ilustrativa. O aluno permanece passivo, recebendo a ilustração proposta pelo professor respondendo sim ou não a perguntas feitas por ele.

Após a construção dos quatro triângulos retângulos, foi pedido aos alunos que a partir da medida da hipotenusa do triângulo retângulo obtido, construíssem um quadrado com essa medida, também utilizando folhas de jornal e dobraduras.

Desse modo, ao final do primeiro encontro os alunos haviam construído quatro triângulos congruentes entre si e um quadrado com medida de lados iguais à hipotenusa do triângulo.

ENCONTRO 2

A demonstração do teorema de Pitágoras

O segundo encontro se deu a partir das construções que os alunos realizaram no encontro anterior. O primeiro desafio que eles tiveram foi o de montar um quadrado com as cinco peças que dispunham (quatro triângulos retângulos e um quadrado). Um aluno de um dos grupos de trabalho conseguiu montar o quadrado pedido, o que então foi seguido pelos demais alunos (Figura 2).

Figura 2- Quadrado montado com cinco peças.

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

O quadrado montado com as cinco peças serviu de molde para a confecção em cartolina de uma base para o quebra-cabeça. Sobre essa base, foi pedido que fossem encaixadas (sem sobreposição) agora os quatro triângulos retângulos originais e duas peças quadradas, com as medidas dos catetos dos triângulos retângulos originais de cada um, também construídos a partir de folhas de jornal. A construção do novo quadrado foi obtida sem maiores problemas em comparação à primeira construção, com cinco peças.

Comparando-se as duas construções, os alunos puderam concluir que, num triângulo retângulo, o quadrado da hipotenusa é a soma dos quadrados dos catetos. Descrevemos brevemente o processo:

- Inicialmente, um dos alunos constatou que os dois quadrados menores, tinham as medidas de seus lados respectivamente iguais às medidas de cada um dos catetos dos triângulos retângulos confeccionados no início

da atividade.

- Outra aluna observou que se “juntássemos” os dois triângulos menores obteríamos o quadrado maior.
- Outra aluna concluiu o raciocínio dizendo que os dois quadrados menores deveriam ser a soma do quadrado maior.

Por fim, por meio de construções e visualizações de formas geométricas, os alunos enunciarem o tão famoso Teorema de Pitágoras. Tal experiência sinaliza que a manipulação de materiais concretos utilizada como base para alcançar os objetivos propostos pode ser, de fato, uma ferramenta enriquecedora para o ensino de matemática. Magina e Spinillo (2004, p. 11) destacam que:

O material concreto não é o único e nem o mais importante recurso na compreensão matemática, como usualmente se supõe. Não se deseja dizer com isso que tal recurso deva ser abolido da sala de aula, mas que seu uso seja analisado de forma crítica, avaliando-se sua efetiva contribuição para a compreensão matemática.

Consideramos que na experiência relatada o uso do material concreto permitiu aos alunos elaborarem suas próprias reflexões sobre os conceitos matemáticos, percebidos ao longo de toda a atividade e, com isso, eles puderam, por meio de uma prática pedagógica manipulativa, refletir sobre o processo de construção e demonstração do Teorema de Pitágoras, que era o que se propunha com o desenrolar das tarefas propostas.

ENCONTRO 3

Em busca de triângulos retângulos

No terceiro encontro, os alunos já haviam concretizado uma demonstração do teorema de Pitágoras, fazendo uso da prova chinesa, por meio de uma construção com material concreto. Foi pedido, então, que eles se dividissem em grupos de três e que juntos buscassem no espaço do Laboratório de Matemática - LEM, objetos com forma de triângulos retângulos, de modo a verificar a propriedade geral destes, demonstrada por eles. Para isso foram lembrados, que deveriam se assegurar de que o objeto teria realmente um ângulo de 90° . Como ferramentas de medida de grandezas, dispunham de régua, esquadro e barbante. Um dos exemplos de figuras exploradas foi o piso do laboratório, em formato retangular, que teve sua diagonal medida e calculada por um dos grupos de alunos.

Após buscarem pelo laboratório os triângulos que consideravam que fossem retângulos, os alunos montaram, com o auxílio de uma planilha eletrônica, tabelas de comparação dos quadrados dos lados obtidos. A atividade foi uma oportunidade para se discutir a recíproca do Teorema de Pitágoras, ou seja, se num triângulo, o quadrado da medida de um dos lados é a soma dos quadrados das medidas dos outros lados, então esse triângulo é um triângulo retângulo.

As tabelas de comparação revelaram alguns triângulos que foram equivocadamente considerados como triângulos retângulos. Para cada caso, discutiram-se as razões do engano, que giraram

em torno dos métodos imprecisos de medição e da limitação dos instrumentos adotados. Vale destacar o caso de uma figura definida por três vértices sobre a superfície do quadro branco. Neste caso, o Teorema de Pitágoras não foi satisfeito porque, na verdade, o quadro considerado não era plano e, consequentemente, a figura também não.

ENCONTRO 4

A resolução de desafios sobre o teorema de Pitágoras

Nesse encontro, foi proposto ao grupo, que de uma lista com cinco desafios envolvendo o teorema de Pitágoras, eles escolhessem três para que cada um resolvesse no quadro.

O trabalho de resolução dos exercícios se deu em conjunto, discutindo-se métodos e alternativas para a solução dos problemas. Esse aspecto de realização de trabalho em equipe tornou a atividade muito enriquecedora, pois houve troca de informações e ideias, ao longo de todo o desenvolvimento das atividades, tal como salienta Moscovici (2005, p. 5):

Pode-se considerar equipe um grupo que compreende seus objetivos e está engajado em alcançá-los, de forma compartilhada. A comunicação entre os membros é verdadeira, opiniões divergentes são estimuladas. [...] Respeito, mente aberta e cooperação são elevados. O grupo investe constantemente em seu próprio crescimento.

Decorrido um tempo, em que os alunos puderam trocar informações entre si, cada um se dirigiu ao quadro e resolveu um

dos exercícios da lista, enquanto os outros acompanhavam a apresentação e aguardavam a vez de resolver o seu desafio.

Um dos problemas escolhidos pelos alunos para a resolução foi o seguinte:

O Sr. José pretende transportar tábuas de madeira com 6,1 m de comprimento, no seu caminhão. Observe a figura (Figura 3) e, de acordo com os dados, mostre se isso é possível¹.

Figura 3 – Problema de aplicação do Teorema de Pitágoras

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

Para a resolução desse problema os alunos, primeiramente, calcularam a diagonal da base, a partir das medidas dadas e posteriormente a isso, calcularam a diagonal do paralelepípedo, e chegaram à conclusão da possibilidade de se realizar o transporte das tábuas de madeira.

Aspectos como trabalho em equipe, resolução de problemas, exercício da argumentação, atenção e interesse por ideias de colegas, entre outros, foram motivadores para a conclusão dessa

1 Adaptado do site <http://www.rpedu.pintoricardo.com/Actividades_interactivas/teorema_pitagoras.php>http://www.rpedu.pintoricardo.com/Actividades_interactivas/teorema_pitagoras.php. Acesso em: 20 jul. 2013. . Acesso em: 20 jul. 2013.

série de atividades, com o intuito de demonstrar e explorar o Teorema de Pitágoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Teorema de Pitágoras, com suas demonstrações e aplicações, pode ser investigado e aprofundado de inúmeras maneiras. A sequência didática que apresentamos foi uma escolha para um primeiro contato dos alunos com o tema. A construção da demonstração do Teorema de Pitágoras e a resolução de desafios que levassem o aluno a refletir e usar o teorema, ao longo dos quatro encontros, foi de fato uma atividade de envolvimento e reflexão sobre conceitos e conteúdos matemáticos, atividade essa que deve acompanhar os alunos durante todo o seu ciclo escolar.

A utilização de material manipulativo contribuiu para enriquecer a descoberta e o interesse dos alunos, já que os mesmos tiveram a oportunidade de verificar que a partir de uma folha de jornal, podem surgir triângulos retângulos e que esses triângulos serão a base da demonstração para o famoso teorema de Pitágoras, que fascina e desperta a curiosidade de tantos povos há muitos séculos. No entanto, a demonstração não pode ser vista como um fim, mas como um modo enriquecedor de promover a aprendizagem. Por isso, além da realização da demonstração, os alunos tiveram a oportunidade de realizar uma prática para verificação e reflexão sobre o teorema demonstrado, bem como a resolução de desafios que os levassem à aplicação do teorema. Com isso, foi alcançado o objetivo de unir teoria e prática, já que são primordiais para o ensino e a compreensão da matemática, como também o

pensamento reflexivo sobre alternativas para a realização de atividades que motivem alunos, com indício de altas habilidades em matemática ou não, a alcançarem o conhecimento por meio de práticas alternativas de ensino.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, D. L. de. **Metodologia do Ensino da Matemática**. São Paulo: Cortez, 1990.

DASSIE, B. A.; CARVALHO, J. B. P. O teorema de Pitágoras e matemáticos amadores do Brasil. *Revista Brasileira de História da Matemática* - v. 4, n. 8, out 2004, mar 2005 - p. 123 - 147.

MAGINA, S.; SPINILLO, A. G. **Alguns ‘mitos’ sobre a educação matemática e suas consequências para o ensino fundamental**. In: PAVANELLO, Regina Maria. (Org.). *Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental: A pesquisa e a sala de aula*. 1ª ed. São Paulo: Ed. SBEM, v. 2, p. 7-36, 2004.

MOSCOVICI, F. **Equipes dão certo: a multiplicação do talento humano**. 10 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

SILVA, C. M. S.; LORENZONI, C. A. C.. **O velho conhecido Teorema de Pitágoras e suas demonstrações**. *Revista História e Educação Matemática*. Sociedade Brasileira de História da Matemática, Rio Claro, SP. v. 2, n. 2, jun/dez 2001, jan/dez 2002, jan/jun 2003, p. 111 - 122.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, A.; VELOSO, E.; PORFÍRIO, J; ABRANTES, P. **O currículo de Matemática e as actividades de investigação**. In: ABRANTES, P.; PONTE, J. P.; FONSECA, H.; BRUNHEIRA, L. (Eds). *Investigações matemática na aula e no currículo*. Lisboa: Projeto MPT e APM (1999). p. 69-85.

2

**PENSAMENTO GEOMÉTRICO DE UMA ALUNA
SURDA:
DESCONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES**

Thamires Belo de Jesus

Edmar Reis Thiengo

Este texto se refere a um recorte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no ano de 2013 com uma aluna surda que frequenta uma escola municipal do município de Vitória- ES. A produção desta pesquisa foi permeada por inquietações referentes ao ensino de geometria para alunos surdos e as propostas efetivas de inclusão dos mesmos em escolas regulares. As reflexões expostas neste texto foram discutidas entre os autores que participam do Grupo de Pesquisa de Educação, Matemática, História e Diversidades¹.

Neste sentido estruturamos o texto da seguinte forma, a saber: algumas reflexões acerca do ensino de geometria, o movimento surdo e a educação, posteriormente apresentamos alguns apontamentos teóricos-metodológicos que permearam as análises e discussões dos dados, seguindo da descrição de uma das atividades desenvolvidas na pesquisa, finalizando com as reflexões e considerações finais referentes ao estudo.

1 O Grupo realiza pesquisas na área da Educação Matemática envolvendo tanto aspectos históricos quanto os relacionados à inclusão, considerando-se a diversidade. Refletimos sobre as práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que envolvem os aspectos inclusivos e os que atentam para a aprendizagem permeada pela tendência da história da matemática. O Grupo de Pesquisa é composto por professores e mestrands do Instituto Federal do Espírito Santo.

Propusemos investigar como o uso de Materiais Pedagógicos pode contribuir para a (des)construção do pensamento geométrico do aluno surdo. Para tanto, será utilizado o termo Materiais Pedagógicos para designar todos os objetos e recursos utilizados na pesquisa para potencializar e ajudar na investigação dos conceitos. E o termo Pensamento Geométrico designará o conjunto de conceitos relacionados à geometria que foram investigados com a aluna surda.

O MOVIMENTO SURDO E A EDUCAÇÃO

Os sujeitos que passam pela escola carregam marcas deixadas por ela. Entretanto, quando se trata da comunidade surda, essas marcas são ainda mais evidenciadas, visto que esta comunidade tem a escola como espaço de possibilidades de existência (LOPES; VEIGA-NETO, 2006). Uma das grandes lutas da comunidade surda, a escola de surdos, possui práticas distintas da escola especial ou da escola de ouvintes, “mas pelo fato de ser de surdos não rompe com a função primeira de qualquer escola, que é a de disciplinar, socializar, normalizar e garantir ordem na sociedade” (LOPES, 2011, p. 83).

Nesse contexto, a escola de surdos transforma-se em um espaço que contribui para a manutenção das lutas da comunidade surda. É um local onde os surdos podem utilizar sua língua materna e lutar pelos seus ideais. Entretanto, Lopes e Veiga-Neto (2006, p. 94) afirmam que:

A escola de surdos, principalmente na década de 1990, foi um espaço de muitas mudanças conquistadas pelos surdos e por ouvintes que militam na causa surda. Ela era vista como um lugar de diferenças onde os surdos poderiam ser atendidos em suas especificidades linguísticas e culturais. Com o fortalecimento do movimento surdo e com a necessidade de os surdos ocuparem outros espaços sociais e no mercado de trabalho, tal escola começou a ser questionada – não no que se refere ao espaço cultural, mas ao que se refere ao ensino nela.

Os autores ainda completam em seus estudos, por meio das narrativas dos surdos, que nem sempre, na escola de surdos, são ensinados conteúdos que os possibilitem concorrerem ao mercado de trabalho ou prestarem concurso. “Eles reclamam que o que é ensinado na escola de surdo é muito fácil e reivindicam a escola de ouvintes para aprenderem coisas difíceis” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 94-95).

Os surdos investigados no estudo de Lopes e Veiga-Neto (2006), apresentam discursos que demarcam a escola de surdos com um melhor ambiente para a convivência, interação e construção de identidade surda, enquanto a escola de ouvintes, também chamada de escola regular, como o espaço mais adequado quando se trata do ensino e aprendizagem.

O descontentamento de jovens surdos com o que aprendem na escola mostra que ela, muitas vezes, está funcionando muito mais como um espaço de formação de comunidade e militância e menos daquilo que lhe é caro e próprio desenvolver: o ensino (LOPES E VEIGA-NETO, 2006, p. 97).

De acordo com os estudos de Santos (2005, p. 56), “o suces-

so escolar do aluno surdo não é definido a partir do tipo de oferta educativa”. A sustentação da escola especial para surdos não se sustenta sob o argumento de que a escola regular é fracassada diante do surdo, nem tampouco, a escola regular garante seu aspecto de inclusão com base nos seus espaços ofertados. Ambas as ofertas encontram barreiras e se deparam com fracassos e sucessos.

Para Santos (2005, p. 57), “pensar nestas ofertas, de forma crítica e consciente, é admitir que não existe um surdo genérico ou aluno genérico, um protótipo, ou seja, um único caminho possível”. Além disso, a autora nos faz a seguinte indagação: “Determinando qual o tipo de oferta educativa não estariam fazendo a mesma escolha feita no Congresso de Milão² ?” Nesse sentido, é preciso pensar em ofertas escolares de forma crítica, onde se busquem estratégias pautadas na pluralidade de culturas, objetivando uma formação crítica do sujeito que possibilite uma participação efetiva no seu meio social.

Reconhecendo que a escola é constituída de sujeitos com diferenças, dentre eles os surdos, acreditamos que o ensino deva ser trabalhado a partir de metodologias diferenciadas. Assim, de acordo com as necessidades e habilidades do indivíduo, serão pensados métodos de ensino que atenda as especificidades de

2 As atas finais do Congresso de Milão, realizado em 1880, definiram novas políticas educacionais e indicavam que: O congresso, considerando a incontestável superioridade da palavra sobre os signos para devolver o surdo à sociedade para dar-lhe um melhor conhecimento da língua, declara que o método oral deve ser preferido ao da mímica para educação e instrução dos surdos-mudos (...). O Congresso considerando que o uso simultâneo da palavra e dos signos mímicos têm a desvantagem de inibir a leitura labial e a precisão de ideias, declara que, o método oral puro deve ser preferido (GRÊMION, 1991, apud, SKLIAR, 2010, p. 37).

cada indivíduo .

APORTES TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

A história da Matemática é marcada por várias contribuições. Dentre os diversos construtos, o empírico passou a fazer parte de uma ciência matemática, a geometria. Segundo Gerdes (1992), as ações desempenhadas pelo homem, como colocar cerca ao redor da casa, esticar um arco, moldar painéis, confeccionar armas para caça, dentre outras, permitiu a esses sujeitos identificar certas regularidades nos objetos, levando ao surgimento da gênese das formas geométricas.

Aos poucos as formas foram cada vez mais apreendidas e descobertas pelos povos, por meio das atividades sociais, pelos trabalhos de caça, pelos artesanatos criados, pelos objetos desenvolvidos para servir a alimentação, e por outros meios inerentes à socialização desses povos, tornando o desenvolvimento da geometria um construto social (GERDES, 1992). De igual forma, “desenvolveu-se o pensamento geométrico do indivíduo, a tal ponto que os povos atribuíram caráter artístico aos seus construtos e objetos” (ARNOLDO-JUNIOR, 2010, p.66).

Da interação com o concreto para o pensamento, o homem começou a libertar-se do material, emancipando-se e tornando-se independente do objeto e da matéria (ARNOLDO-JUNIOR, 2010). Nesse sentido, o homem começou a perceber que certas formas geométricas eram mais apropriadas para certas atividades, caracterizando-se um progresso da forma de pensar, dando origem ao pensamento intramatemático (GERDES, 1992).

A análise histórica da gênese e criação da geometria, sob o olhar de Gerdes (1992), nos permite observar que as habilidades visuais e táteis desempenharam importante papel na construção de certos conhecimentos relacionados à geometria. Nesse sentido, buscamos uma teoria que caminhasse ao encontro dos cenários apresentados e que pudesse contribuir para esta análise. Após leituras e investigações julgamos a Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas, de Piotr Galperin, a mais indicada para essa investigação. Piotr Galperin elaborou um dos mais detalhados estudos a respeito das etapas de ações mentais a partir da atividade externa. Sua teoria explica a assimilação do conhecimento em etapas fundamentais como passagem da experiência social para a experiência individual (NUÑEZ; PACHECO, 1998).

Segundo Nuñez e Pacheco (1998), na essência dessa teoria, primeiro deve-se encontrar a forma adequada da ação; segundo, encontrar a forma material de representação da ação; e, terceiro, transformar essa ação externa em interna. Sendo assim, a teoria de Galperin permite mostrar que a atividade externa e interna não são coisas dicotômicas, mas fazem parte de um único processo, a atividade. Para o autor, separar a ação mental do seu conteúdo prático é um erro (GALPERIN, 1989).

Vale ressaltar que para Galperin, esse processo de internalização da atividade externa em interna é concebido por um ciclo de aprendizagem, com destaque a etapas funcionais. E que, apesar da separação didática dessas etapas para melhor entendimento do processo, elas seguem um processo dialético, de influência mútua, não configurando um modelo linear de etapas

que segue uma mesma direção. As etapas que compreendem esse processo de internalização de atividades externas materiais são: Motivacional, Estabelecimento da base orientadora da ação, Formação da ação no plano material, Formação da ação no plano da linguagem externa e Formação das Ações Mentais. Entretanto, apesar de Galperin reconhecer a necessidade da etapa motivacional, esta foi proposta por Talízina (1988).

Em síntese, a forma da ação sofre mudanças da etapa material para a verbal e por último para a mental, tendo como princípio norteador uma motivação inicial. Nesse processo a independência progride das ações sociais compartilhadas, ou seja, com a ajuda de outros pares, com um desenvolvimento maior em relação ao conteúdo estudado, até chegar a uma ação independente praticada pelo sujeito.

A etapa Motivacional, denominada também como etapa zero, é um momento que antecede todas as etapas propostas por Galperin. “É o momento em que o estudante ainda não está envolvido no desenvolvimento de um conjunto de tarefas relacionado a um conceito específico a ser assimilado” (DUARTE, 2011, p. 37). A fase Motivacional precede a primeira etapa proposta por Galperin, a fase de elaboração da Base Orientadora da Ação (BOA), que pode ser definida como “o conjunto de circunstâncias pelo qual o estudante se orienta durante a realização da ação” (BASSAN, 2012, p. 67).

A realização das ações é desenvolvida pelo sujeito por meio de três etapas, a considerar: material, linguagem externa e mental. A etapa materializada (modelos dos objetos reais) ou

material (objetos reais) caracteriza-se pela presença da ação sobre materiais concretos, pela manipulação de objetos, por meio da interação direta com tais objetos ou por meio de suas representações materiais – imagens, fotos, mapas (BASSAN, 2012).

A etapa verbal é guiada pelo uso da linguagem. Apesar de alguns autores (BASSAN, 2012; NUÑEZ; PACHECO, 1998; DUARTE, 2011; REZENDE; VALDES, 1993) apresentarem esta etapa como “fase verbal” ou “etapa verbal”, ela foi criada por Galperin com base nas discussões sobre o significado da linguagem.

Nesse sentido, ao analisar as discussões sobre a linguagem dentro da Teoria Histórico-Cultural, apoiada e seguida por Galperin, vemos que ela é constituída por um sistema organizado de sinais que serve de comunicação entre os sujeitos. Assim, ela pode ser estabelecida de forma verbal ou não verbal, pois ambas são capazes de expressar sentidos e se utilizam de signos. Na linguagem verbal, os signos são as palavras. Elas são expressas seja de forma oral ou escrita; e na linguagem não-verbal, são utilizados outros sinais para a comunicação, como os gestos, as expressões faciais, os desenhos, as pinturas, as danças, entre outros elementos.

Portanto, por meio da linguagem, tanto verbal quanto não verbal, o homem modela e expressa seus sentimentos, suas emoções, seus pensamentos, seus conhecimentos, suas vontades, seus anseios e seus discursos, enfim, é por meio da linguagem que o desenvolvimento do seu pensamento ocorre.

Com base nas considerações anteriores, destacamos que, a discussão de Galperin (1989) gira em torno de uma etapa permeada pela linguagem, portanto nos permite considerar as linguagens verbais ou não verbais. Isso nos possibilita trabalhar com sujeitos que se comunicam, se expressam por meio da linguagem não-verbal, por sujeitos que adquiriram ou estão em processo de apropriação de uma língua específica, no caso dessa pesquisa, da Libras. Por esse motivo, encontramos possibilidades de conciliar a Teoria de Galperin com as atividades envolvendo alunos surdos³.

Segundo Bassan (2012, p. 73), na etapa Mental “a linguagem externa é substituída pela linguagem interna, que proporciona ao sujeito – estudante – a possibilidade de estruturar e re-estruturar seu pensamento”. Assim sendo, o aluno desprende-se das ações materializadas ou materiais e das ações da linguagem e converte-as em ações mentais, levando também a desvinculação dos signos externos, dando lugar aos signos internos.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, este estudo insere-se numa abordagem de pesquisa qualitativa. A Teoria da Formação das Ações Mentais por Etapas foi utilizada como base teórica e metodológica para toda a investigação. Apresentamos na Figura 1, a estrutura do método utilizado.

3 Apesar das discussões que envolvem a linguagem verbal e não-verbal, os autores que citamos neste estudo, usam o termo “etapa verbal” ou “discursos orais ou escritos”. Não encontramos estudos brasileiros que utilizem a Teoria da Formação das Ações Mentais com sujeitos que fazem uso da linguagem não-verbal, desta forma, acreditamos ser este o motivo para a consideração das terminologias apresentadas pelos autores. Nesse sentido, ao tratar da etapa verbal com base no discurso oral ou escrito, estaremos considerando também a possibilidade deste discurso ser realizado por meio da linguagem não-verbal, especificamente pelo uso da Libras.

Figura 1 – Resumo do método

A pesquisa completa contou com 10 atividades, sendo inicialmente aplicada uma atividade diagnóstica inicial, seguindo de 8 atividades que perpassaram por todas as quatro etapas estabelecidas por Galperin (motivacional, material, verbal e mental) e por fim foi realizada uma atividade diagnóstica final. Porém, para este artigo apresentaremos apenas uma das atividades realizadas com a aluna.

A pesquisa foi realizada numa escola municipal de Vitória – ES durante o ano de 2013 com uma aluna surda da 7ª série do ensino fundamental que apresenta surdez congênita⁴, profunda e bilateral. Iniciou o contato com a Libras há dois anos e é oralizada. Para a realização do estudo ainda contamos com o Intérprete de Libras/Língua Portuguesa (TILS) e um instrutor surdo.

Para a produção e registro dos dados foram utilizados entrevistas, questionários, registro em diário de bordo, fotografias,

4 Quando a criança nasce surda. As causas podem ser o uso medicamentos ingeridos pela gestante, doenças contraindas durante a gestação, como rubéola, sífilis e toxoplasmose.

gravações de áudios, atividades, observação participante e grades de observação. De forma a preservar a identidade da aluna usaremos o nome “Lia” para identificá-la e também nomes fictícios para os demais participantes da pesquisa. Os dados foram analisados com base na Teoria das Ações Mentais por Etapas.

DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO

Essa investigação teve como objetivo introduzir o tema “diagonais de um polígono convexo” e discutir a fórmula utilizada para encontrar todas as diagonais de um polígono. O objetivo da atividade foi perpassar por todas as etapas estabelecidas pela teoria de Galperin a fim de possibilitar que a aluna entendesse o conceito de diagonais de um polígono e as inferências matemáticas necessárias para se chegar aos resultados.

Lia se recordava pouco desse tema, mas segundo o intérprete, o professor do ano anterior havia trabalhado esse conteúdo em sala, porém Lia apenas substituía os valores na fórmula e encontrava o resultado. Foi então que verificamos a necessidade de trabalhar o significado desse conceito e procurar justificar a fórmula que Lia utilizou durante o ano letivo anterior.

No dia dessa investigação, Lia já estava com todo o conteúdo em dia no caderno, pois ela já tinha copiado de uma colega. Trata-se de uma prática comum para Lia, estar com o conteúdo do caderno sempre em dia, mesmo que não tenha participado da aula. Aproveitei para analisar a forma como o conteúdo fora abordado pelo professor.

Da análise do conteúdo presente no caderno de Lia notamos

que o professor fez uma abordagem da quantidade de diagonais que parte de apenas um vértice do polígono e depois apresentou a fórmula que determina a quantidade total de diagonais. Em nossa abordagem também trabalhamos com algumas ideias apresentadas pelo professor.

É importante destacar que, o intérprete não estava presente nesse dia. Então contei com ajuda do instrutor Felipe, que possui total domínio da Libras e tem conhecimento de Matemática. Felipe já trabalhou como instrutor em curso de Libras para professores e tinha muita paciência para dialogar. Além disso, a professora Maria, que também possui conhecimentos de Libras - ajudou a dialogar com Lia e a transcrever os diálogos. Dessa forma, o instrutor Felipe fazia a mediação quando não tínhamos conhecimentos suficientes de Libras para dialogar diretamente com a aluna. Portanto, as falas da Lia aqui registradas referem-se a uma tradução realizada com o auxílio do instrutor Felipe e da professora Maria.

Figura 2 – Conteúdo do caderno de Lia

No primeiro momento da investigação a aluna iria desenvolver as atividades com o uso dos Materiais Pedagógicos, a fim de executarmos as ações no plano material, conforme teoria galperiana. Porém iniciamos com um diálogo com a Lia, a fim de verificarmos os conhecimentos prévios¹ a respeito do tema.

¹ A primeira etapa desse estudo constitui-se de uma atividade diagnóstica a fim de verificarmos alguns conhecimentos prévios da aluna surda. Entretanto, a cada atividade esse diagnóstico foi realizado com o objetivo de verificar aspectos específicos de cada conteúdo. Além disso, alguns temas passaram a integrar no nosso planejamento após a execução da atividade diagnóstica.

Quadro 1 – O que é diagonal de um polígono?

Thamires (via instrutor): Lia, você sabe o que é diagonal de um polígono?

Lia: Sim, estudei ano passado.

Thamires: O que é diagonal de um polígono?

Lia: Linha.

Thamires (via instrutor): Essa linha é diagonal? (Apontando para um dos lados do polígono)

Lia: Não

Thamires: Por quê?

Lia: É lado. Não pode ser diagonal.

Com base nesse diálogo identificamos que Lia tinha conhecimento do que era uma diagonal e lado de um polígono. Então, iniciamos a atividade e solicitamos que ela construísse um polígono de oito lados no Geoplano, escolhesse um dos vértices e, a partir dele, identificasse a quantidade de diagonais que partem de um único vértice.

Verificamos com a Lia que a quantidade de lados do polígono que ela construiu subtraída de três unidades resultava na quantidade de diagonais que partiam de um único vértice., aproveitamos a abordagem que o professor de matemática havia feito na

sala de aula, por meio dos polígonos registrados no caderno da Lia (Quadro 7) e verificamos que essa relação valia para todos os polígonos.

Figura 3 – Diagonais que partem de um vértice

Quadro 2 – Relação entre o número de diagonais e o número de lados de um polígono.

Triângulo: 3 (lados) – 3 = 0 (diagonais)

Quadrilátero: 4 (lados) – 3 = 1 (diagonal)

Pentágono: 5 (lados) – 3 = 2 (diagonais)

Hexágono: 6 (lados) – 3 = 3 (diagonais)

Octógono: 8 (lados) – 3 = 5 (diagonais)

Fonte: Arquivo dos pesquisadora

Após essa análise, voltamos novamente ao conteúdo do caderno de Lia e fomos investigar a fórmula que determina o número de diagonais de um polígono.

$$d = (n \cdot (n-3)) / 2$$

Já sabíamos que $(n - 3)$ representava o número de diagonais que partem de um único vértice.

Quadro 3 – Fórmula das diagonais de um polígono

Thamires (via instrutor): Por que este outro n na fórmula? (indicando o n presente primeiro fator da fórmula das diagonais)

Lia: Não sei.

Instrutor: E o 2? Por que o 2?

Lia: Divisão.

Thamires (via instrutor): Por que dividir por 2?

Lia: Não sei.

Lia ainda não conseguia entender porque o n e a divisão por 2 faziam parte da fórmula. Então pedimos que Lia escolhesse outro vértice, diferente do primeiro, e traçasse as diagonais que ele formava. Lia encontrou novamente seis diagonais. O instrutor também escolheu outro ponto e realizou o mesmo processo. O mesmo fez a professora Maria e eu. Todos encontraram a mesma quantidade de diagonais. Realizamos o processo de construção e contagem das diagonais em todos os vértices do polígono e Lia registrou os resultados.

Quadro 4 – Diagonais de um polígono

Thamires (via instrutor): Como saber o total de diagonais?

Lia: Contar.

Thamires (via instrutor): Contar o quê? Como?

Lia: Esse, mais esse, mais esse... (Apontando para cada resultado encontrado)

Figura 4 – Instrutor apresentando a equação para Lia

Observamos então que Lia havia compreendido que para determinar o total de diagonais de um polígono deveríamos somar a quantidade de diagonais que partem de cada vértice. Então encontramos o resultado preliminar de $(5+5+5+5+5+5+5+5 = 40$ diagonais).

Quadro 5 – Diálogo sobre resposta

Thamires (via instrutor): Essa é a resposta? 40 diagonais?

Lia: Sim. Não sei. (Demonstrando certa incerteza).

Thamires (via instrutor): Vamos substituir os valores na fórmula?

Fizemos a substituição de todos os valores na fórmula e encontramos o resultado igual a 20.

Figura 5 – Número de diagonais de um octógono

Handwritten calculation for the number of diagonals in an octagon:

$$\begin{aligned} \text{Octógono} \quad n=8 \\ dcv_8 \Rightarrow dcv_8 = 5 \text{ ou } (n-3) = 8-3 = 5 \\ d = \frac{(n-3)n}{2} \quad ; \quad D_8 = \frac{(8-3) \cdot 8}{2} \\ 5 \cdot 8 = 5 \cdot 4 = 20 \end{aligned}$$

Adotamos as mesmas nomenclaturas utilizadas pelo professor de Matemática da Lia, ou seja, diagonais de cada vértice (dcv) e diagonais totais (d), visto que a utilização de termos diferentes poderia desencadear alguns obstáculos para Lia. Após encontrar o

resultado fizemos uma comparação com o valor obtido por meio da contagem das diagonais.

Quadro 6 – Diagonais de um octógono

Thamires (via instrutor): O resultado é o mesmo?

Lia: Não. Esse é 40 e aquele é 20. (Referindo-se primeiramente ao resultado obtido com o Geoplano e depois aos cálculos registrados no caderno).

Após a constatação da diferença entre os resultados, a professora Maria construiu outro polígono no Geoplano e mostrou para Lia que dois pontos não consecutivos de um polígono determinam duas diagonais. E que ao realizar a contagem das encontramos o dobro da quantidade de diagonais, exatamente porque elas são contadas duas vezes.

Na ocasião, Maria construiu um polígono de quatro lados no Geoplano e depois traçou as diagonais, porém destacou as que são contadas em duplicidade. Após construir todas as quatro diagonais, ela solicitou que Lia retirasse as diagonais que estavam repetidas. Lia então retirou duas diagonais e restaram duas no polígono. Então Maria mostrou a relação:

$$d=4-2=2 \text{ ou } d=4/2=2$$

Lia viu que, a cada par de vértices que determinam diagonais, uma delas era contada duas vezes. Entretanto, Lia não conseguiu relacionar esse raciocínio com o número 2 presente na fórmula do número total de diagonais. Foi necessário fornecer uma

orientação, a fim de que, Lia conseguisse avançar.

Essas orientações fornecidas pelo professor são chamadas de Base Orientadora da Ação (BOA) apresentada por Galperin (1989) e na produção Vigotskiana é conhecida como atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Para Vigotski (2001), o desenvolvimento da criança se dá por meio das relações sociais, onde sempre ocorre a mediação do sujeito mais experiente culturalmente, sendo um adulto ou um sujeito de desenvolvimento mais avançado.

Quadro 7 – Entendendo a fórmula de diagonais de um polígono

Thamires (via instrutor): No polígono de quatro lados tinha 4 diagonais. Mas metade é repetida. Precisa retirar a metade. Retirar a metade é igual a dividir por dois.

Thamires: Entendeu?

Lia: 40 dividido por 2 é 20?

Thamires: Sim.

Lia: Sempre divide por dois?

Thamires: Sim.

Thamires (via instrutor): Precisa dividir por 2 para retirar as diagonais que contamos a mais.

Após um longo processo, Lia mostrou compreender o porquê da fórmula de diagonais. Ela ficou surpresa com o tempo que demoramos a compreender, juntos, aquela fórmula matemática.

Quadro 8 – Descobertas da Lia

Lia: Demora. Início difícil.

Thamires: E agora? Entendeu?

Lia: Agora melhor.

Lia: Esse difícil, mas aprendi. Ouvinte aprendeu isso?

Thamires (via instrutor): Sim. Mas cada professor ensina de forma diferente.

Lia: Assim é melhor. (Apontando para o Geoplano).

As palavras de Lia, mesmo que poucas nos deixaram muito satisfeitos, pois um dos questionamentos dela para com a escola dos ouvintes que observamos ao longo do processo é que o surdo fica na maior parte do tempo sem fazer nada. Ou fazendo coisas mais fáceis.

Essas falas finais da Lia nos fizeram recordar das narrativas surdas registradas por Vieira-Machado (2010) e Lopes e Veiga-Neto (2006). Trata-se de anseios semelhantes, ou seja, uma vontade de ter acesso aos conteúdos mais “difíceis” da escola e também, uma necessidade de se remeter ao ouvinte para analisar seu desempenho.

Além disso, a pergunta feita por Lia “Ouvinte aprendeu isso?”, nos leva a refletir sobre o uso dos materiais concretos em sala de aula. Possivelmente Lia não havia participado de

atividades como essa em sala de aula junto de alunos ouvintes. E ainda, sua fala nos permite ressaltar que o uso dos Materiais Pedagógicos também é importante para os alunos ouvintes.

Essas não foram as únicas investigações realizadas nesse último encontro para realização das atividades. Após trabalhar no plano das ações materiais, onde o sujeito executa ações por meio da interação com objetos concretos (GALPERIN, 1989; NUÑEZ; PACHECO, 1998) e das ações verbais, onde segundo as ações passam a ser executadas no plano da linguagem externa (BASSAN, 2012), verificamos que a Lia havia progredido em relação ao início das atividades. Então, realizamos as atividades no plano mental.

A transição das etapas material e verbal para o plano das ações mentais é um momento importante para que o aluno compreenda o conceito. Pois, é preciso um motivo que justifique a necessidade desse avanço. Trata-se do que Talízina (1988) chama de motivação necessária.

Dessa forma, Lia precisaria de um motivo que a levasse a uma necessidade de executar as ações no plano mental e não mais com a ajuda dos Materiais Pedagógicos. “Independentemente se a solução da tarefa dada constitui ou não uma etapa independente, deve estar garantida a existência de motivos necessários para que os estudantes adotem a tarefa de estudo e cumpram a atividade que lhes é adequada [...]” (BASSAN apud TALÍZINA, 1988, p. 108).

A estratégia utilizada foi solicitar que Lia construísse no Geoplano, alguns polígonos com quantidade diferentes de lados

e traçasse todas as diagonais e, posteriormente efetuasse a contagem das diagonais.

Lia repetiu esse processo para os polígonos de 4, 6 e 8 lados. Percebemos que durante o processo, ela tentava agilizar a contagem, ou somando as diagonais de duas a duas, ou traçando apenas parte das diagonais. Mas não interferimos na sua ação. Finalizada a contagem das diagonais do polígono de 8 lados, solicitamos que Lia construísse um polígono de 12 lados e realizasse e determinasse a quantidade de diagonais.

Quadro 9 – Contagem das diagonais de um polígono de 12 lados

Thamires (via instrutor): Construir polígono de 12 lados. Contar diagonais.

Lia: 12? Demora?

Thamires (via instrutor): Por que é demorado?

Lia: Construir, contar. Demora. Difícil

As falas de Lia retratam que ela conseguiu reconhecer que aquele método de resolução (construir o polígono no Geoplano, traçar as diagonais, realizar a contagem) não era tão viável para ser executado toda hora, pois era demorado. Ou seja, Lia encontrou elementos que motivassem a encontrar formas mais eficientes para resolver as atividades. De acordo com Talízina (1988) Lia encontrou motivações para avançar.

Lia construiu o polígono de 12 lados e traçou as diagonais que partiam de apenas um vértice. Porém, afirmou que seria de-

morado continuar.

Figura 6 – Diagonais de um vértice do polígono de 12 lados

Trata-se exatamente do momento em que conseguimos criar condições para que Lia se sentisse motivada a encontrar estratégias mais eficientes para continuar a atividade. Ou seja, existiam motivos para que avançássemos do plano material-verbal para a etapa mental.

Porém, para que esses motivos fossem encontrados, a professora Maria, o instrutor Felipe e eu, precisamos fornecer orientações (Base Orientadora da Ação) para que Lia encontrasse de forma independente esses motivos. Não se trata de fornecer resultados prontos, mas criar condições para que o aluno crie estratégias e analise-as. (GALPERIN, 1989).

Quadro 10 – Utilizando fórmulas

Thamires (via instrutor): Podemos usar a fórmula de diagonais?

Lia: Sim. (Primeiro, Lia sorriu e depois respondeu)

Thamires: Por quê?

Lia: Fácil. Na prova, é mais rápido (Apontando para a resolução da atividade no caderno)

As falas de Lia nos remetem ao discurso apresentado por Veira-Machado (2010) e Lopes e Veiga-Neto (2006), pois os surdos estão cobrando da escola uma aprendizagem que os prepare para as demandas da sociedade, eles estão reivindicando pelo direito de participar de seleções para empregos de forma igual, condições de fazer uma prova de vestibular e concursos públicos, enfim condições de serem independentes.

Não podemos condicionar o surdo apenas a trabalhar com os materiais concretos, pois eles devem estar preparados também para a realização de provas de vestibulares e concursos, onde a utilização desses Materiais Pedagógicos não será permitida. Além disso, os surdos devem ter acesso à Matemática por meio da linguagem. Eles possuem uma língua própria, a Língua Brasileira de Sinais -Libras, então devem e têm direito de se relacionar com o conhecimento matemático por meio dessa língua.

Assim sendo, abandonamos o recurso didático e trabalhamos no plano da ação mental. Onde Lia agora passa a utilizar a

fórmula, de forma consciente, e deixa de utilizar constantemente os Materiais Pedagógicos. Usamos o termo “consciente”, pois agora, ao substituir os valores na fórmula Lia já possui conhecimentos do porque cada valor é atribuído a cada etapa. Isso porque, vivenciou por meio das etapas material e verbal, como cada processo ocorre.

Figura 7 – Quantidade de diagonais de um polígono de 12 lados

$\text{dodecágono} \Rightarrow n = 12$
 $\text{diagonais de cada vértice} = d_{v_{12}} = 12 - 3$
 $\text{diagonais totais} \Rightarrow d_{12} = \frac{(12 - 3) \cdot 12}{2}$
 $d_{12} = \frac{9 \cdot 12}{2} = 9 \cdot 6$
 $12 : 2 = 6$
 $d_{12} = 9 \cdot 6$

Os Materiais Pedagógicos foram importantes nessa atividade, pois eles nos forneceram subsídios para compreender o porquê da fórmula utilizada por Lia, mas ele não deve ser utilizado com único recurso num processo de ensino e aprendizagem. Uma vez que, de acordo com a Teoria da Formação das Ações Mentais, é necessário que o educando deixe os recursos concretos e passe a trabalhar por meio dos planos mentais, pois assim estará construindo conceitos e formando ações mentais a respeito dos conteúdos (GALPERIN, 1989).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa, observamos indícios da construção

de conceitos nos planos material, da linguagem externa e mental, constituindo-se evidências de aprendizagem. Os Materiais Pedagógicos atuaram como potências do desenvolvimento mental da aluna surda.

Segundo Nuñez e Pacheco (1998) não basta ver ou escutar algo relacionado com o tema objeto de estudo, é preciso fazer algo, realizar alguma ação com seu conteúdo. Foi, portanto, pela presença dos Materiais Pedagógicos que a aluna conseguiu realizar ação sobre os conteúdos. Ou seja, conseguiu construir e desconstruir inferências referentes aos conteúdos matemáticos que, posteriormente possibilitaram que a mesma transformasse essa ação no plano material em representações mentais dos objetos reais.

Com base nessas considerações, constatamos que os Materiais Pedagógicos tendem a contribuir para a construção de um sujeito sócio-histórico, uma vez que, a gênese da teoria utilizada como base nesse estudo, indica que a aprendizagem se desdobra da interação social, ou seja, a aquisição de conhecimento emerge da ação no plano material.

Quanto ao desenvolvimento da aluna surda, observamos que a mesma mostrou-se mais independente e consciente de suas ações no decorrer das atividades. Verificamos que a aluna surda passou a preocupar-se menos com o resultado final das atividades e em saber se eles estavam corretos. Passou-se a observar também o processo de resolução das atividades. Assim sendo, consideramos que o plano de intervenção utilizado como o advento dos Materiais Pedagógicos contribuiu para a formação do sujeito

mais consciente de suas ações.

REFERÊNCIAS

ARNOLDO-JUNIOR, H. **Estudo do desenvolvimento do pensamento geométrico por alunos surdos por meio do Multiplano no ensino fundamental**. Porto Alegre, 2010. 290 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Faculdade de Física, PUCRS.

BASSAN, L. H. **Teoria da formação das ações mentais por etapas, de P. Gasperin, e o processo de humanização**. Marília, 2012.

DUARTE, D. M. **O ensino do conceito de função afim: uma proposição com base na teoria de Galperin**. Criciúma: Ed. do Autor, 2011.

GALPERIN, P. I. **Mental actions as a basis for the formation of thoughts and images**. *Soviet Psychology*, Moscou, v. 27, n. 3, p. 45-64, may/june 1989.

GERDES, P. **Sobre o despertar do pensamento geométrico**. Curitiba: UFPR, 1992.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores Culturais surdos: quando eles se constituem no espaço**. In: *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, nº Especial, p. 81 – 100, 2006.

_____. **Surdez & Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NUÑEZ, I. B.; PACHECO, O. G. **Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin**. *Cad. Pesquisa*. n. 105, p. 99 – 109. Nov, 1998.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky - Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1997.

REZENDE, A.; VALDES, H. **Galperin: implicações educacionais da**

teoria de formação das ações mentais por estágios. Educ. Soc. [online]. 2006, vol.27, n.97, p. 1205-1232.

VIEIRA-MACHADO, L. M. C. **Os surdos, os ouvintes e a escola: narrativas, traduções e históricas capixabas.** Vitória: EDUFES, 2010

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins. Fontes, 2001.

SANTOS, K. R. **Educação especial e a escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos.** In: FERNANDES, Eulalia (org.). Surdez e Bilinguismo. Porto Alegre: Mediação, p. 51-64, 2005.

NA SALA ESCURA COM VIGOTSKI: REFLEXÕES POR UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

*Flávio Lopes dos Santos
Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves
Edmar Reis Thiengo*

*“O essencial é invisível aos olhos.”
(Antonie de Saint-Exupéry em “O pequeno príncipe”)**

*“Essas turmas, entretidas, muito pequenas, difícil de entender, dizem jêto não
consegue explicar” - “Não tem colega, não se aceita, mesmo não sabendo
qual é sua situação diante esses problemas, talvez possa ajudar”, esta é
uma foto de um aluno cego para um aluno com baixa visão, como não tenha
percebido.*

A dificuldade de enxergar é diferente do não enxergar, tão complexa quanto, suas exigências que ressaltamos distintas (quanto a situação e recursos) de perto, bem perto ou independente da distância é uma necessidade configurada ao ambiente escolar, todavia aqui trataremos como deficiência visual de forma a englobar os dois termos.

Para quem existe claridade em contraposição a escuridão contínua as relações se estreitam? O convívio permite afeições sociais facilitadoras? As dificuldades existentes são transponíveis? Antes o que era ignorado por alguns, como um incômodo, começa a ser subtraído pela disposição e superação, abre-se lugar para experimentar o não visível, contudo sensível, que encontra na

¹ O título, a citação e o primeiro parágrafo, assim como outras palavras no texto tiveram formatações tiveram a formatação alterada com o intuito de provocar sensações visuais e portanto a possibilidade de despertar alguns sentimentos relativos ao tema.

escola inclusiva inúmeras possibilidades.

Eis o aluno com deficiência visual e ele chega na escola repleto de pensamentos que o incomodaram durante muito tempo, tais como os de professores que desacreditam de do potencial destes alunos, questionando-se “será que ele consegue?” ou “acredito que seja necessário um especialista” ou ainda, “são vários os riscos impostos”, “coitado ele não enxerga”, ou mesmo questionando sua própria capacidade de lidar com a situação com frases do tipo “eu não fui preparado para isso” ou “não tenho competência para lidar com tal situação”, e por aí vai.

Tudo bem! Porque esses pensamentos assim como todo o resto são superáveis, a escola promete novas abordagens para todos eles, porém a situação ainda representa um incômodo, já que quando sensíveis no convívio social podem causar repulsa de si ou torná-los mais fortes.

Nossas vivências têm mostrado que tais questionamentos devem ser “abdicados”, e nesse caso as aspas têm sentido de existirem na origem da palavra, no abrir mão de algo que tínhamos para viver outra situação, experimentar a ruptura da zona de conforto, em certos casos imposta pelo que compreendemos como inclusão, talvez seja hora de reaprender a ensinar.

Tac! Tac! Tac! Tac! A bengala desbrava o caminho e o som que incomoda e percorre agora os corredores entre as salas desvia a atenção para o diferente, anunciando que alguém está chegando. Buchichos entre os alunos percorrem o corredor ligeiramente “Quem é esse garoto bonito?”, “Tão bonitinho e cego!”.

Tec! Tec! Tec!... Plim! Existe uma máquina de escrever

distinta na sala, mas esse barulho inicialmente incomoda. Incomoda mais que os aparelhos de celular, incomoda mais que o carro de som que passa na rua, incomoda mais que a conversa paralela. Depois de um tempo ocorre adaptação e então o “**Plim!**” da máquina agora é motivo de comédia num comentário que pode não ter um intuito agressivo, todavia ainda gera desconforto para alguns.

Seja bem vindo! Estamos felizes em recebê-lo. Quem dera essas fossem as frases que na maioria das vezes representassem com sentido a realidade de nossas escolas. Estamos falando da sua? Pelo menos quando relevamos os recursos! Temos e oferecemos autonomia, certo? Visto que atualmente os pensamentos anteriores já foram abdicados, ou pelo menos deveriam.

Um novo desafio surge para ambos, aluno e professor, distinto de tudo que lhe fora proposto, requerendo no dia-a-dia elaboração do aprendizado e transposição dos limites frente às adversidades conceituais e estruturais. É! Nossa escola não é mais a mesma? Nossa escola agora é (ou deveria ser) inclusiva!

Pelo que observamos, essa questão ainda precisa de uma resposta clara, que vem juntamente com nossa primeira tentativa de explicar a sala escura. A escola não mudou sua postura, as pessoas que mudaram e como consequências surgem as adaptações necessárias

Olhos fixos no quadro, olhos iguais aos meus, aos seus, aos nossos, contudo olhos de quem não enxerga, eis que ao som da máquina uma brincadeira libera um sorriso, ao mesmo tempo, gera um desconforto, e logo em seguida apresenta-se um novo

aluno, estamos falando do curta “Eu Não Quero Voltar Sozinho²”, onde entre outras questões se aborda o cotidiano de um aluno cego na escola.

Qual a importância da presença “dele” nesse ambiente? Agora ele assume um papel maior, pois representa todos os outros alunos com deficiência visual que adentram a sala de aula, para maioria às claras, menos para ele que se encontra na sala escura.

Para alguns de nós a resposta pode cair na obviedade da inclusão, todavia propomos que a explicação vá além, por meio da reflexão em Vigotski (1994) onde este ressalta que as funções psicológicas superiores originadas das relações entre os indivíduos, de forma inicialmente coletiva e posteriormente atividades individuais como propriedades internas do pensamento caracterizam a formação do ser humano.

Dessa maneira, quando há espaço para as diferenças, solicita-se dos alunos que se iniciem interações e em resposta a elas por mediação do professor se favoreça a consolidação de compreensões que transitam entre a aceitação, respeito, valorização e/ou até mesmo na normalidade (ideia de) no contexto regular da sala de aula, posteriormente na vida promovendo assim, um possível e melhor desenvolvimento destes alunos como cidadãos e seres humanos (VIGOTSKI, 1994).

Não vamos nos ater ao curta metragem, iniciamos essa conversa para acalorar nossas intenções, refletir e fazer pensar, causar inquietação, pois assim como as dificuldades, são vários os caminhos e/ou soluções. Nosso intuito é que estas reflexões

2 Nota sobre o filme.

venham contribuir de alguma forma com as relações sobre as quais nos ‘dispomos’ a redescobrir nessa escola, que tem passado por transformações significativas e agora promove um olhar mais humano para aqueles que habitam a sala escura, provendo-os de luz, no sentido de ampliar os horizontes culturais e acadêmicos destes indivíduos, modificando a realidade cruel com as quais muitas vezes nos deparamos.

Estamos mais uma vez diante da inclusão, só que agora precisamos compreendê-la de outra forma, precisamos senti-la e para isso pedimos metaforicamente que, por favor, apague a luz.

EM PRINCÍPIO

Atentamos, novamente e com mais clareza para uma observação primordial, nossa escola precisa desconstruir seus conceitos para reconstruí-los, ser transformada e sofrer mudanças para que a efetiva inclusão ocorra. Precisamos abandonar preconceitos, criar rupturas e abstenção aos paradigmas e práticas que discriminam qualquer aluno como destaca Figueiredo (2002) e para além, qualquer sujeito.

Nesse sentido Vigotski (1896-1934) deixou um legado de contribuições específicas no âmbito das deficiências, especialmente no que se refere à deficiência intelectual, à surdez e à cegueira, investigando seus aspectos sociais e particularidades na educação.

Dentre os trabalhos de Vigotski origina-se a Teoria Histórico-Cultural, onde são apresentadas ideias importantes nas relações entre aprendizagem e desenvolvimento, os mecanismos e proces-

sos que o envolvem, sob os quais promoveremos reflexões.

O autor afirma que a aprendizagem nasce a partir do meio social, não se tratando de uma atividade individual, como alguns autores ainda defendem, e que dessa interação social que incorpora três elementos são importantes: o caráter social das atividades, a categoria da atividade e a mediação.

Vigotski defendeu que a parte social da atividade gera transformações na ordem quantitativa, aumentando o número de conceitos que o aluno é capaz de construir em sua mente, e também de ordem qualitativa, os que já existem ganham novas informações.

O educar hoje com as exigências do momento, muitas vezes transgredir normas, regras e desestabiliza gestores, pedagogos, professores e porque não alunos? Agora o educar se apresenta na necessidade de socialização, independente do ambiente escolar, visível claramente na internet, trabalho, no cotidiano, onde mais se gera conhecimento, saberes e contradições do que nas interações. Ora! Não estamos aprendendo? Pois então! Podemos privar os alunos especiais dessa oportunidade de transformação?

Eis a aprendizagem com potencial transformador que é mediada por ferramentas que se interpõem entre o sujeito e o objeto, conferindo valor aos signos e a mediação. Vigotski denomina essa internalização de conceitos em sua Teoria Histórico-Cultural, onde a mediação é feita através de objetos, sejam eles materiais ou espirituais (crença), instrumentos ou signos nessas relações.

Os objetos facilitadores dessa mediação fazem barulho, e são bastante perceptíveis., como o “**tec, tec**” da máquina de

escrever e o “tac, tac” da bengala, mas estamos avançando. A tecnologia e as pesquisas em acessibilidade trazem o relógio, o computador, o tablet e o celular para dentro da sala de aula como ferramentas importantes no processo. O barulho continua e nesse momento estamos falando de audiobook e daquela voz sintetizada capaz de ler o que está na tela do computador para aqueles que não conseguem enxergar o que está no livro. Por que não um livro didático? E olha que as vezes é o próprio livro didático, por meio daquela voz sintetizada.

Para alguns o barulho pode ser um incômodo, mas para quem depende dele é a forma de socialização, é ter acesso àquilo que você vê, mas outros, não. Algo simples, como os botões do elevador que ganham relevo para que “todos” saibam para onde ir.

É assim que o caráter social e mediador da teoria de Vigotski destacados por Leontiev no estudo das funções psicológicas dos sujeitos ganha aplicabilidade na promoção da interação com o meio social gerando autonomia e favorecendo na utilização de ferramentas (físicas ou mentais) que o sujeito produza através de estímulo e resposta um controle do seu comportamento e dos processos mentais.

O trecho anterior promove uma reflexão do cotidiano desse intruso que ao se deparar com os números torna-se incapacitado, pois faremos o contrário. Amarre uma venda antes de entrar num prédio desconhecido e tente chegar até o elevador, agora você é o intruso. Vamos cogitar que tenho conseguido. E agora? Aonde estão os botões? Como fará para chegar ao 21º andar?

Numa analogia simples dessa ideia com o cotidiano escolar podem surgir diferentes interpretações e complicações, mas sobretudo:

Deve haver preocupação com os conhecimentos com os quais esta criança vai lidar, com a interação com os colegas e professores, com o deslocamento da criança pela sala de aula, pela escola, no relacionamento com as famílias, com a proposta pedagógica, com a formação de professores (SELAU, KRONBAUER E PEREIRA, 2010, p. 5).

Caso contrário ainda estaremos trabalhando com a perspectiva do intruso e o que objetivamos é “apenas” inclusão, numa linha da compensação social das limitações orgânicas e funcionais impostas pela deficiência, no sentido onde possamos superar as limitações com base em instrumentos artificiais (tac tac e tec tec) como forma de mediação entre o sujeito e você, a escola e o mundo, vidas e vidas, visando a apropriação cultural do educar frente a qualquer deficiência, de modo planejado e objetivo.

Pedimos sua atenção agora. A compensação a qual nos referimos e que Nuemberg (2008, p. 311) cita dentro do trabalho de Vigotskii, é aquela que nega a noção de compensação biológica do tato e da audição em função da cegueira e coloca o processo de compensação social centrado na capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual.

Outro ponto abordado pelo autor é a noção de que 80% dos nossos conhecimentos se baseiam na visão. Assim como Nuemberg (2008), acreditamos que o conhecimento não é mero produto dos órgãos sensoriais, embora estes possibilitem vias de acesso ao

mundo. O conhecimento é resultante também dos processos de apropriação que se realizam nas relações sociais.

Nesse contexto mesmo que exista uma restrição biológica do sujeito, Vigotski afirma que socialmente não há restrições, pois é por meio da palavra dita ou gesticulada que o sujeito se comunica e apreende significados sociais.

Exemplificando, quando alunos com deficiência visual são incentivados a fazer trabalhos em grupo na sala de aula, essa experiência ganha nova significação, pois a partir do contato com mundo exterior, em forma de colaboração e interação a função psíquica aparece em desenvolvimento para, posteriormente ser agregada como processo interior, sendo importante que o sujeito faça parte do grupo, participe ativamente, colabore, que esteja inserido no contexto que a palavra possibilita.

É nesse momento que o professor como mediador precisa compreender as necessidades de promoção dessas experiências e o significado ampliado que ela representa no processo de elaboração do conhecimento desse aluno, motivando e contribuindo para a efetivação das atividades.

O próprio Vigotski (1994) cita que a falta da visão não é impedimento para o aprendizado e que apenas exercícios táteis não serão suficientes para que o aluno construa os conceitos necessários. Parte dele a devida importância da interação social e através dos quais os conceitos serão desenvolvidos.

Devem existir caminhos diferenciados devido à ausência da visão, mas não esquecendo que o desenvolvimento do aluno com deficiência é cheio de limitações e possibilidades como a de

qualquer ser humano. Sua educação é marcada pela percepção de como se organizar para compensar a deficiência visual, sendo necessárias adaptações.

Dentro do que afirmam Bianchetti, Da Ros e Deitos (2000), é possível dizer que cabe também à escola fazer a conexão do aluno deficiente visual com a vida “normal” através de mediações e adaptações que possibilitem aprendizagens de conteúdos acadêmicos e sócio-culturais, numa valorização do sujeito.

A percepção de que a deficiência se situa como categoria desviante ou deficiente tem como resultado um olhar voltado para o defeito. Então o deficiente é deficiente por si só e não como alguém cuja “deficiência” só é percebida em determinadas circunstâncias, em determinadas interações sociais. (BIANCHETTI, DA ROS E DEITOS, 2000, p. 45)

Não se trata de desenvolverem outros sentidos para compensar a falta de um deles (NUNES; LÔMACO, 2010), mas, antes, uma reorganização da vida psíquica. O compensado é o conflito social advindo da deficiência. A linguagem ganha, assim, um novo significado nesse processo, pois assume um papel ainda maior, já que é através - e por meio dela - que o sujeito com deficiência terá acesso às informações visuais.

O cuidado com a linguagem deve partir do professor no momento da apresentação do conteúdo e de atividades. O deficiente visual substitui o que não vê por meio da linguagem, percebendo o mundo por meio dos outros sentidos, que não a visão. Lira e Schlindwein (2008) fizeram uma abordagem Vigotskiana na educação de crianças com deficiência visual relacionando a

linguagem utilizada na comunicação e as funções superiores.

A criança cega pode perfeitamente se apropriar de significações de seu meio e participar das práticas sociais, pois dispõe do instrumento necessário para isso - a linguagem. Além disso, a concepção de que com o desenvolvimento das relações psíquicas superiores, o homem transforma sua relação com o mundo e nela introduz a dimensão semiótica, minimiza a dimensão da perda decorrente da cegueira (LIRA e SCHLINDWEIN, 2008, p. 187).

Visto que a atividade cerebral do sujeito é resultado de relações sociais que existem entre o esse e o mundo exterior mediadas por sistemas simbólicos como já afirmamos anteriormente na perspectiva de Vigotski (1995) seria a cultura uma origem das formas especiais de conduta, sendo necessário entender que é a fala mais cuidadosa, a utilização de ferramentas específicas, e/ou a adaptação do material didático, que possibilitará a inter-relação da atividade e as funções psíquicas, edificando e desenvolvendo novos níveis no sistema do comportamento humano.

Acreditamos que a realidade vivida e sociável promove adaptações comportamentais que possibilitam um amadurecimento de ideias e a partilha de saberes de forma mais efetiva e a intervenção de um mediador disposto ao diálogo possibilita que se desenvolva a criação de laços ou elos capazes de facilitar a internalização do aprendizado, tornando-o mais significativo e substancial.

Logo a inserção de alunos com necessidades especiais, como baixa visão e ou cegos no ambiente escolar, seria fator

relevante e estimulador, influenciando significativamente na forma de trabalho e, conseqüentemente, no ensino e aprendizado, exigindo maior comprometimento dos profissionais.

É hora de estreitar distâncias entre os níveis evolutivos, uma distância que precisa conceber as capacidades reais do sujeito e as possibilidades de aprender com os demais, a diferença entre essas duas ações fica clara quando relacionamos o conceito vigotskiano de “Zona de Desenvolvimento Proximal”:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento determinado pela capacidade de resolver um problema e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de um problema sob a ajuda de um adulto ou em colaboração com outro colega capaz (VIGOTSKI, 1989, p. 89).

Segundo o autor, a Zona de Desenvolvimento Proximal define as funções que estão em estado embrionário, que ainda amadurecerão no sujeito, mas aqui elas só ocorrem através das ferramentas adequadas e de oportunidades para tanto, pois o sujeito com deficiência visual carregou durante muito tempo na história o fardo de ser considerado incapaz, num processo de vitimização de suas limitações, quando não foram dadas possibilidades que pudesse demonstrar suas aptidões ou capacidades.

A zona de desenvolvimento proximal cria um entorno social que possibilita a realização mais significativa de atividades de ensino-aprendizagem (GARCIA, 2008). Esse mesmo autor utiliza o conceito de *affordance* ao referir-se às complementariedades que estabelecem entre a criança e este entorno.

Para Garcia (2008, p. 106), “as crianças da mesma idade terão possibilidades de ação similar se a cultura, a normalidade ou as deficiências forem as mesmas”. No entanto, ao analisar esta afirmativa, precisamos considerar que há crianças com determinada idade mental e que esta não corresponde à idade cronológica, logo, de que idade estamos falando? Por outro lado, termos todas as condições de similaridade garantidas é quase impossível, visto que normalmente, em sala de aula, recebemos uma diversidade de alunos e é exatamente essa diversidade que promove o crescimento do ser, pois o desafia no melhor dos sentidos.

Assim colocamos um peso de grande importância nos instrumentos de mediação, desde que sejam melhorados ou adaptados segundo as condições para atender as necessidades do aluno com necessidades específicas e venham viabilizar significância na formação dos conceitos.

[...] no nível dos instrumentos biológicos, se uma criança surda, “ouvem por ela”, mediante aparelhos ou mediante tradução da informação por formas interpretáveis e compreensíveis por ela; se é uma criança cega, “vêem com ela” e, mediante a linguagem ou mediante instrumentos, lhe proporcionam informação ao qual, de outra forma, não teria podido aceder (GARCIA, 1998, p.108).

Novamente voltamos para a evolução do pensamento verbal considerado como fator determinante frente aos conceitos na formação do sujeito, já que esta ocorre em duas situações distintas: no cotidiano, desenvolvido espontaneamente pelas interações sociais e a do contexto escolar propositalmente por intermédio de agentes. Do ponto de vista funcional, elas se equivalem.

Os conceitos para Vigotski (1989) se dividem entre duas categorias: os conceitos espontâneos, aqueles aprendidos na conversação, na experiência sensorial e generalização de natureza empírica; e conceitos científicos ou não-espontâneos, aprendidos por símbolos escritos, generalização teórica, situações específicas, pela via do abstrato ao concreto.

Esses conceitos científicos são conhecidos como conceitos escolares. O desenvolvimento conceitual se constitui, para Vigotski, em uma forma privilegiada de trabalho intelectual na escola, local onde são feitas mudanças que são produzidas no pensamento do sujeito. A formação de conceitos científicos na escola é marcada por uma ruptura causada pelo conhecimento que o sujeito possui, chamado de senso comum e o conhecimento produzido a partir da ressignificação desses conhecimentos prévios, advindos do cotidiano do sujeito. A escola é, pois, o local que propicia ao sujeito a ressignificação desses conhecimentos que contribuem no desenvolvimento do pensamento.

Não é nosso objetivo esclarecer todos momentos. A questão que frisamos é que na formação do pensamento propriamente conceitual há um ato real e complexo do pensamento com análise, sínteses e outras formas mais elaboradas.

As atividades aqui são formadas no plano lógico-verbal e a palavra recebe um novo significado abstrato estável que para o cego torna-se uma variável com muito mais relevância.

O pensamento científico-teórico é uma das exigências que a sociedade moderna impõe ao homem crítico e atuante em prol democrático e a escola tem o dever de contribuir para sua for-

mação independente das limitações que surjam, pois a participação efetiva deve ser promovida para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse capítulo as fontes foram alteradas propositalmente no intuito de facilitar e dificultar a leitura das palavras aqui escritas, numa experiência mínima do que outras pessoas convivem diariamente. Mesmo com a visão “normal” alguns podem ter dificuldade para ler a citação feita após os nomes dos autores. Não se preocupe, pois ela está disposta no final das considerações, assim como o primeiro parágrafo. Alguns termos ou palavras foram utilizadas no texto com tamanho de fonte alterado para possibilitar sensações visuais, desconforto talvez.

A ideia do título que remete a um quarto escuro tem o intuito maior na representatividade desse texto, imagine que ocorra um blackout. Qual a primeira atitude que tomamos conscientemente? Lanternas, velas e celulares se ligam para afastar o desconforto do não enxergar, certo? E se você estiver sozinho e sem acesso a qualquer fonte de luz? Desesperador, amedrontador? Para alguns essa é uma realidade constante e indissociável de sua condição e o que podemos fazer?

Talvez o processo de inclusão seja o início. Lembro bem de uma situação similar ao blackout descrito anteriormente quando criança, onde eu estava num cômodo da casa lendo gibi e repentinamente me vi no escuro, automaticamente minha reação foi de medo e um grito (irmão!) ecoou pela escuridão, não sei como, mas cheguei ao quarto, guiado pelo som de resmungos, lá estava

ele, encolhido num canto chorando, minha simples presença do seu lado já o acalmara e mesmo que eu também estivesse com medo foi esse apoio mútuo que nos deixou mais tranquilos.

De certa forma todos nós, em algum momento da vida, precisaremos de auxílio e a inclusão se apresenta em conduta como uma possibilidade de promover suporte as limitações, quando falamos de deficiência visual na sala de aula, pode ser gerado um desconforto em muitas partes, aluno-aluno, professor-aluno, todavia é nesse quarto escuro em que nos encontramos, assustados e aflitos que com apoio mútuo teremos a destreza de superar tais limitações, sejam de quem for.

Ao educador cabe a tarefa de compartilhar com o deficiente visual e com os demais a integração à vida sócio escolar, por meio de mediações numa aprendizagem que possibilite a formação dos processos psicológicos superiores no decorrer da diversidade de conteúdos e da vida, sendo fundamental sair da zona de conforto, onde perpetuam nossos conceitos, quebrar barreiras suspensas por nós mesmos deve ser um início compreendido como realização simultaneamente pelo deficiente visual e pelo professor.

À escola se exige uma reinvenção da sua gestão numa conduta mais que reflexiva - ativa, adequação da estrutura física, valorização das práticas, dos professores e dos alunos não só mediante a legislação é primordial para que haja efetivação com consciência das políticas públicas, conciliando teoria e prática numa realidade.

É arriscado dizer, mas a inclusão só ocorrerá quando a sociedade olhar o outro independente de sua diferença, visto que

o obstáculo principal para tal somos nós e nossos preconceitos culturalmente construídos. Dessa forma, nosso objetivo alvo e de muitos outros não é tarefa fácil, já que deve ocorrer com (des) construção de concepções enraizadas e naturalizadas.

O olhar sobre esse processo precisa ser também deficiente visual, talvez assim tenhamos o que almejamos (almejamos?), uma prática pedagógica reflexiva, onde momentos conflituosos necessitam ser gerados de forma consciente, buscando uma educação que se comprometa com a vida e a realidade, deixando de ver o que nos foi proposto e atentando para o que falta propor.

Nesse sentido, Vigotski (1989) declara que seja provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira anteriormente no plano pedagógico e social do que no plano biológico e medicinal, desconstruindo o conceito que se apresenta como nosso próprio defeito.

Traçar tais perspectivas é mais difícil do que aparenta, pois requer antagonismo de nossas próprias ideias e é tão complexo quanto admitirmos que possivelmente muitas vezes estejamos errados em nossas práticas, sendo possível que inicialmente seremos obrigados a fechar os olhos para admitir tais inclusões a fim de superá-las como tal e adequá-las ao que declararemos como normalidade.

Vale destacar que essas analogias são fruto de vivência, acompanhamento e diálogo entre aquele que declaramos deficiente visual e os que vos escreve numa tentativa de desenvolvimento de uma pesquisa que colabore com a mentalidade inclusiva.

Outros textos como: ‘Observações, análise e reflexões do cotidiano de um aluno deficiente visual em aulas de matemática no ensino médio: um vislumbre de práticas inclusivas’ (SANTOS et al., 2014) e ‘Contribuições da tecnologia na construção de uma educação inclusiva: observações, análise e proposta de trabalho com um aluno deficiente visual nas aulas de matemática’ (SANTOS et al., 2014) foram apresentados em eventos do gênero e que podem contribuir nessa leitura, pois precisamos de compreensão e a vivência pode ser uma aliada nessa trajetória.

Sentimos falta de um retorno quanto a essa leitura, nos incomoda o fato das reflexões dos leitores serem invisíveis, permearem o quarto escuro. Assim, numa interação que possibilite a aproximação esse espaço abaixo foi designado para realização de uma proposta incomum. Após ler o texto expresse suas considerações, mas o faça com a luz apagada (literalmente), force um pouco a vista (só um pouco!) e, por favor, nos encaminhe via e-mail (foto) – sabe o espaço maior entre as linhas? Talvez possamos desenvolver algo em braile.

1º parágrafo (embaçado): “Está turvo, embaçado, muito pequeno, difícil de entender, desse jeito não consigo copiar” - “tudo bem colega, não se acanhe, mesmo não sabendo qual a sua sensação diante esses problemas, talvez possa ajudá-lo”, esta é uma conversa de um aluno cego com um aluno com baixa visão, caso não tenha percebido.

Na complexidade contemporânea encontramos sujeitos que não se intimidam diante da diferença, estando inseridos socialmente, nos ambientes escolares, no mercado de trabalho. Pas-

samos a cumprir com o direito em igualdade ao disponibilizar lugares a essas pessoas seja no transporte público, nas provas de vestibular ou nas vagas de emprego.

**“O essencial é invisível aos olhos.”
(Antonie de Saint-Exupery em “O
pequeno príncipe”)***

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, L.; DA ROS, S. Z.; DEITOS, T. P. **As novas tecnologias, a cegueira e o processo de compensação social em Vygotsky.** Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos, n. 2, p. 41-47, 2000.

FIGUEIREDO, R. V. **Políticas de inclusão: escola-gestão da aprendizagem na diversidade.** In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (Orgs). Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2002.

GARCIA, J. N.; **Manual de dificuldades de aprendizagem.** São Paulo: Artes Médicas; 1998

HEALY, L.; FERNANDES, S. H. A. A. **Relações entre atividades sensoriais e artefatos culturais na apropriação de práticas matemáticas de um aprendiz cego.** Educ. rev., Curitiba, n. sel, 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000400015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 Out. 2014.

LEONTIEV, A. N.; **Aproximación a la teoría de la actividad: Vygotsky en el presente.** Traducción Emiliano Adrian Sanchez Martiry. Ecleta, v. III, n. 9 e 10, p. 29-39, 2005.

LIRA, M. C. F.; SCHLINDWEIN, L. M.; **A pessoa cega e a inclusão: Um olhar a partir da psicologia sócio-cultural**. Caderno Cedes, Campinas v. 28 n. 75, 2008.

MANTOAN, M. T. E.; **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**, São Paulo: Moderna, 2003.

NUEMBERG, A. H.. **Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual**. Psicologia em Estudo, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

NUNES, S.; LOMÔNACO, J. F. B. **O aluno cego: preconceitos e potencialidades**. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010.

NÚÑEZ, I. B.; **Vygostky, Leontiev e Galperin: formação de conceitos e princípios didáticos**, Brasília: Liber Livros, 2009.

SANTOS, F. L.; CORDEIRO, J. P.; GONÇALVES, N. T. L. P.; THIENGO, E. R. **Contribuições da tecnologia na construção de uma educação inclusiva: observações, análise e proposta de trabalho com um aluno deficiente visual nas aulas de matemática**. In: VI EEMAT - Encontro Estadual de Educação Matemática do Rio de Janeiro, 2014, Niterói. Anais do VI EEMAT, 2014.

SANTOS, F. L.; PALMEIRA, C.; CORDEIRO, J. P.; GONÇALVES, N. T. L. P.; THIENGO, E. R. **Observações, análise e reflexões do cotidiano de um aluno deficiente visual em aulas de matemática no ensino médio: um vislumbre de práticas inclusivas**. In: III Seminário Nacional de Educação Especial e XIV Seminário Capixaba de Educação Inclusiva, 2014, Vitória. III Seminário Nacional De Educação Especial / XIV Seminário Capixaba De Educação Inclusiva. Vitória - ES: GM, 2014. v. 3. p. 186-187.

SELAU, B.; KRONBAUER, C.; PEREIRA, P. **Educação inclusiva e deficiência visual: algumas considerações**. Benjamin Constant, Rio

de Janeiro, v. 16, p. 5-12, 2010.

VYGOTSKY, L. S.; **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

4

**IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
UMA REFLEXÃO SOBRE A INCLUSÃO DE ESTUDANTES
DEFICIENTES FÍSICOS**

*Vagner Lourenção
Edmar Reis Thiengo*

Os estudantes que não apresentam habilidades para práticas esportivas durante as aulas de Educação Física, geralmente, são discriminados e excluídos desse evento. A exclusão torna-se ainda mais evidente quando o aluno é um deficiente físico, pois além da limitação motora, que restringe sua participação em algumas atividades práticas, muitas vezes, ele encontra barreiras arquitetônicas quando precisa acessar outros espaços da escola. Nesse sentido, o interesse em realizar o estudo se deu pela necessidade de levantar questões pertinentes em relação às dificuldades de acessibilidade encontradas pelos deficientes nos espaços escolares, em especial nas aulas de Educação Física, bem como mostrar a relevância desta disciplina como aliada no processo de inclusão de alunos com deficiência física, devido sua contribuição para formar indivíduos conscientes, autônomos e participativos.

A educação inclusiva é um dos assuntos de grande relevância no cenário atual, visto que vários setores da sociedade discutem ideias para encontrar soluções a fim de desenvolver ações e estratégias que visam melhorar o acesso das pessoas com necessidades específicas em espaços públicos e privados. A inclusão

social conceitua-se como um processo pelo qual a sociedade se molda de tal maneira que seja possível incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com deficiências e prepará-las para assumir papéis significativos na sociedade (SASSAKI, 2003, p. 41).

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) estabelece em seu Art. 5º, que todas as pessoas são iguais perante a lei. Na prática, essa realidade está distante dos grupos que compartilham a exclusão. Para alcançar uma sociedade justa e igualitária, com garantias de direitos básicos à promoção da qualidade de vida, é necessário discutir políticas públicas e estimular ações civis que possibilitem oportunidades e condições de acesso favoráveis a todas as pessoas, independente de suas diferenças ou de suas necessidades. “Os seres humanos nascem iguais, mas a sociedade os trata, desde o começo, como se fossem diferentes [...]” (DALLARI, 2004, p. 47). Quando há ausência de políticas que discutem o acesso de bens sociais e de direitos à igualdade básica ao cidadão, amplia-se a desigualdade das garantias fundamentais, acentuando-se, portanto, as diferenças.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO PROCESSO DE INCLUSÃO

O preconceito e a discriminação ainda estão muito próximos daqueles que não seguem um padrão tido como “normal”, pois, a sociedade pratica há tempos atos excludentes. Parafraseando Sassaki (2003), as pessoas com deficiência sofrem exclusão por vários séculos, segundo o autor, elas eram excluídas para exercer qualquer atividade produtiva e social; antigamente os deficientes

não eram considerados aptos para o trabalho e não tinham utilidades para a sociedade.

A partir da Declaração dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1948, inicia-se um olhar para a inclusão quando fica estabelecido o direito de todas as crianças de estar na escola, independente de suas condições (BRASIL, 2008). Historicamente, as conquistas pensadas na inclusão de quem apresenta deficiência começam de fato em 1975, quando a ONU estabelece por meio da Resolução nº 1.921, do Conselho Econômico e Social, a necessidade de proteger os direitos e assegurar o bem-estar e reabilitação dos deficientes. É destaque da Resolução:

[...] a necessidade de prevenir deficiências físicas e mentais e de prestar assistência às pessoas deficientes para que elas possam desenvolver suas habilidades nos mais variados campos de atividades e para promover, tanto quanto possível, sua integração na vida normal (BRASIL, 2008, p. 49).

Em 1981, o marco do processo para uma sociedade inclusiva se dá com a celebração, pela ONU, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, que estabelece em seus pressupostos a garantia da acessibilidade para todos (BRASIL, 1981). No entanto, só em 1994 a partir da Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que a perspectiva da inclusão ganhou notoriedade. Em um de seus princípios defende a ideia de que a escola tem o papel transformador, a declaração é enfática quando afirma que a construção de uma sociedade inclusiva passa pelo contexto

escolar.

Em conformidade com os preceitos dessa declaração, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional de 1996 enfoca a educação como direitos de todos, e o papel das políticas educacionais para promover a inclusão dos deficientes, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). A LDB quando esclarece que todo cidadão brasileiro tem direito à Educação, reconhece a obrigatoriedade de a criança, incluindo a deficiente, frequentar o ensino fundamental, de preferência no ensino regular. Esse princípio está pautado na escola inclusiva, entendida como aquela que, “[...] além de acolher todas as crianças, garante uma dinâmica curricular que contemple mudar o caráter discriminatório do fazer pedagógico, a partir das necessidades dos alunos” (PCNS, 1998, p. 41).

O ESPAÇO ESCOLAR, A EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS INTERFACES NA INCLUSÃO

A escola como um espaço de conhecimento e formadora de opinião é um dos agentes da sociedade que deve promover o debate da inclusão social, no intuito de construir propostas pedagógicas baseadas na integração dos alunos deficientes, e encontrar possíveis caminhos para atender suas necessidades, portanto “a instituição escolar é responsável pela passagem da vida particular e familiar para o domínio público, tendo assim uma função social reguladora e formativa para os alunos” (BRASIL, 2006, p. 7).

A Educação Física possui um papel relevante no processo

da formação e no desenvolvimento amplo do educando, hoje a ênfase dos conteúdos desta disciplina recai na reflexão sobre as produções humanas que envolvem o movimento. As aulas apresentam características que permitem uma interação maior por parte dos alunos, possibilitando aquisição de conhecimentos, valores, significados e normas sociais que estimulam seus aspectos físico, cognitivo, afetivo, social e motor. Dessa forma, passa a ser essencial que a escola garanta o direito a participação de todos os alunos nas aulas, independente das suas limitações. Para tanto, a Constituição Federal brasileira de 1988 estabelece o atendimento educacional especializado aos deficientes, de preferência na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

A discussão referente à inclusão de alunos com deficiência física nas escolas regulares e a contribuição da Educação Física Escolar nesse processo é o assunto tratado por esse estudo reflexivo. Dessa forma, este se justifica pela necessidade de ampliar o debate sobre o tema e as possibilidades de acesso aos alunos que apresentam limitações físicas nas aulas de Educação Física e outros espaços escolares.

A partir da perspectiva da educação inclusiva, a Educação Física pode e deve contribuir para conscientizar a comunidade acadêmica das dificuldades encontradas pelos deficientes, bem como criar condições e ampliar possibilidades de inclusão e permanência desses estudantes nas atividades práticas de ensino. Segundo Seabra Jr, Silva, Almeida e Araújo (2004) a Educação Física tem um papel importante no ambiente escolar principalmente em relação aos alunos que apresentam alguma dificuldade

física ou motora.

CONHECENDO PARA MELHOR AJUDAR: LIMITAÇÕES DO DEFICIENTE FÍSICO

Na escola encontraremos alunos com várias particularidades e necessidades, incluindo o deficiente. Para os professores e outros profissionais da educação será de suma importância buscar informações sobre os principais tipos e características das deficiências, para melhor conduzir seu trabalho e orientar o aluno conforme sua necessidade. No caso do deficiente físico, sujeito da pesquisa, o Decreto nº 3.298 de 1999, da legislação brasileira, nos apresenta, em seu Art. 4º, o conceito de deficiência física, definido como:

[...] alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (BRASIL, 2007, p. 22).

O professor precisa ter um conhecimento básico em relação ao perfil do aluno deficiente; conhecer o tipo e a causa da deficiência física, a idade em que apareceu a limitação, se o problema é congênito ou adquirido, além de saber quais foram as estruturas e as funções do corpo prejudicadas. Essas informações são preciosas, pois podem demonstrar para o professor o comprometimento da função física do seu aluno, que:

[...] poderá acontecer quando existe a falta de um membro (amputação), sua má-formação ou deformação (alterações que acometem o sistema muscular e esquelético). Ainda encontraremos alterações funcionais motoras decorrentes de lesão do Sistema Nervoso (BRASIL, 2007, p. 22).

Conhecer o comprometimento das funções físicas do aluno permite a professores, colegas de turma e outros profissionais da escola compreender as limitações do deficiente físico, tendo melhores condições de ajudá-lo a superar barreiras arquitetônicas e a enfrentar preconceitos. De acordo com Cidade e Freitas (2002), a escola deve ser vista como espaço inclusivo, de debates e discussões na proposição de ideias que se transformam em políticas de inclusão, em que os conceitos de acessibilidade coexistam nas dimensões físicas e atitudinais.

Quando se leva em consideração o direito de utilizar todos os espaços escolares, qualquer aluno deve ter a oportunidade de desenvolver suas potencialidades, inclusive nas aulas de Educação Física, de forma democrática e não seletiva (PCNs, 1998). Um espaço no qual professor e alunos, em regime de colaboração, podem adaptar, modificar ou (re) construir regras e normas durante as atividades, para assegurar o direito ao debate e a participação de todos em uma prática que valorize a formação integral do indivíduo, pautada no coletivo em detrimento do individual. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (1998) são enfáticos quando reforçam que os alunos com deficiências não podem ser privados das atividades de Educação Física.

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PROCESSO DA INCLUSÃO

A Educação Física, assim como outro componente curricular das disciplinas propedêuticas, possui um conhecimento significativo a ser difundido, que se manifesta por meio da cultura corporal de movimento. Conforme os PCNs (1998), essa manifestação tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a luta, as atividades rítmicas e expressivas e o conhecimento sobre o corpo.

Desde a promulgação da LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a Educação Física ganhou maior legitimidade e visibilidade no ambiente escolar; deixou de ser vista apenas como atividade de lazer e/ou recreativa, ou seja, complementar ao currículo, servindo, outrora, de passatempo para os estudantes. A lei em seu art. 26, § 3º (BRASIL, 1996), traz novo direcionamento para a educação física, sendo esta - “integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar [...]”. Sendo assim, é importante elevar a Educação Física ao status que lhe é de direito, à condição de disciplina primária no contexto escolar, aquela que pode e deve exercer protagonismo na elaboração de propostas pedagógicas inclusivas e, sobretudo, capaz de contribuir significativamente para formação de indivíduos sociáveis, conscientes e saudáveis.

Por tudo isso, faz-se necessário ampliar o acesso aos alunos

às práticas que tratam da manifestação da cultura corporal de movimento, tendo em vista que os recursos tecnológicos, as mídias digitais e televisivas ocupam a cada dia espaços maiores no cotidiano dos estudantes. Esses fatores têm contribuído para mudanças no estilo de vida das pessoas, inclusive do público jovem, tornando-as fisicamente menos ativas. Tais eventos colaboram para uma população acomodada e sedentária. Betti e Zuliana (2002) afirmam que as crianças e os adolescentes estão diminuindo significativamente a atividade motora, pois passam horas entretidas com as mídias televisivas e digitais, atitudes que têm levado a substituição das experiências práticas esportivas pelo ato de assistir esportes. Isso tudo aumenta a responsabilidade da Educação física, disciplina em que muitas crianças têm os primeiros contatos com o desporto sistematizado e aprendem conceitos importantes sobre qualidade de vida.

Dessa forma, torna-se fundamental para Educação Física aprofundar a sistematização do conhecimento de maneira contextualizada no currículo escolar, demonstrar aos estudantes que a disciplina possui recursos, instrumentos e conhecimentos necessários para formar cidadãos autônomos e participativos, capazes de tomar decisões reflexivas e proativas frente ao mundo globalizado. “Não temos dúvidas do quanto à globalização confere novas realidades à educação” (CHASSOT, 2003, p. 89).

A Educação Física, no entanto, pode se contrapor a essa nova ordem, possibilitar ao aluno identificar, organizar e mobilizar conhecimentos pertinentes na resolução de problemas, conflitos ou desafios (NEIRA; MATTOS, 2008, p. 31). Nesse sentido,

propor conteúdos e métodos diferenciados para atender qualquer aluno na perspectiva da educação inclusiva, em especial com deficiência física, respeitando a necessidade e a realidade desses estudantes, passa a ser essencial para alcançar tais propostas.

O grande desafio está situado na questão de como proporcionar na escola uma inclusão que leva em consideração as principais demandas desses alunos que apresentam limitações físicas. No que se refere ao campo de intervenção da Educação física, a Educação Física Adaptada, por meio do Conselho Nacional de Educação - Resolução número 7/2004 (BRASIL, 2004), surge como uma alternativa significativa para ajustar os conteúdos da disciplina aos alunos deficientes, pois estabelece importantes diretrizes na atuação do professor para promover a inclusão de alunos com deficiência física. Segundo Bueno e Resa (1995), ela não se diferencia da Educação Física tradicional, mas compreendem procedimentos, práticas e formas de aplicar conteúdos adaptados as necessidades dos educandos.

A Educação Física Adaptada, quando bem trabalhada, tem o potencial de instrumentalizar o aluno deficiente físico, atuando de forma colaborativa para desenvolver sua capacidade funcional e sua independência. Para Cidade e Freitas (1997), a Educação Física quando ajustada às limitações dos deficientes, possibilita-os compreender suas necessidades e a ampliar suas possibilidades, ajudando-os a buscarem melhores adaptações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final do estudo, pode-se concluir que compreender as

principais demandas dos deficientes físicos e buscar novas opções de práticas pedagógicas nas disciplinas escolares são estratégias para que aconteça, de fato, o processo de inclusão. A Educação Física Escolar, como nos foi apresentada, pode ser uma boa alternativa, já que o campo de trabalho é rico em possibilidades, muito em função da sua ampla capacidade de utilizar vários elementos da cultura corporal de movimento. Além do mais, ela se notabiliza por valorizar o desenvolvimento integral do educando.

Quando o professor utiliza uma didática diferenciada que leva em consideração as particularidades do aluno, a Educação Física é, sem dúvida, uma poderosa ferramenta capaz de ampliar o repertório motor e fazer as interfaces com os aspectos sociais e culturais. Por isso, entender as limitações do aluno deficiente físico oportuniza o professor a conhecer suas possibilidades de trabalho e lhe oferece condições para realizar as adequações metodológicas conforme o interesse de seu estudante. Para tanto, deve-se levar em consideração os objetivos e os conteúdos próprios da Educação Física, adaptando-os em função da deficiência física quando for necessário e introduzir outros quando for preciso (CIDADE; FREITAS, 2002).

Por meio da Educação Física Adaptada, é possível trabalhar os conteúdos e as metodologias adequadas, fazer os ajustes para que o deficiente físico tenha condições de participar das aulas práticas, sem deixar de lado, é claro, o conhecimento da dimensão conceitual, sendo este relevante para que o aluno adquira consciência corporal. Mesmo quando a Educação Física trabalha os conteúdos tradicionais, porém de maneira diferenciada,

comprometida com a perspectiva da educação inclusiva, é importante a presença do deficiente físico nas aulas práticas, tendo em vista os aspectos positivos para o seu desenvolvimento. A participação regular nas aulas permite a esse aluno conquistar espaços e superar desafios, muito em função do ganho dos seguintes benefícios: aumento do estímulo para frequentar ambientes e atividades escolares, sensibiliza os colegas de turma, diminui o preconceito e melhora o convívio social.

Dessa forma, garantir a participação desses estudantes, desde que respeitada suas demandas, possibilita-os a obter condições favoráveis a um estilo de vida saudável. Nahas (2006) lembra que há vários benefícios da prática dos exercícios e esportes adaptados para os deficientes físicos, que além de melhorar a capacidade funcional, a qualidade de vida e os fatores emocionais, também minimiza aspectos negativos. Portanto, possibilitar qualquer aluno, em especial o deficiente físico, de frequentar um espaço no qual se valorize a construção da cidadania e se pense na concepção integral do ser humano, faz com que o componente curricular de Educação Física seja indispensável no processo de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BETTI, M.; ZULIANI, L. R.. **Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas**. 2002 Revista Mackenzie da educação física e esporte, v. 01, n 01 2002 p. 73 81. Disponível em: <<http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/remef/article/view/1363/1065> >. Acesso em 09 out. 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física** / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 7**, de 31 de março de 2004

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12707>>. Acesso em 15 dez. 2015>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental.** Brasília, MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/defmental.txt>>. Acesso em 12 de dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Especial: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Física.** SEESP / SEED / MEC, Brasília/DF, 2007 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_df.pdf>. Acesso em 25 de nov. 2015.

BRASIL. Comissão Nacional de Relatório de Atividades. **Ano Internacional das pessoas com deficiência**, 1981. Disponível em <<http://www.dominionpublico.gov.br/download/texto/me002911.pdf>>. Acesso em 28 nov. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 03 nov. 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Ano: 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. Senado Federal. **Acessibilidade, inclusão e valorização da**

pessoa com deficiência. Guia de orientação básica para a inclusão de pessoa com deficiência. 2008. Brasília.

BUENO, S.T.; RESA, J.A.Z. **Educación Física para niños y niñas com necesidades educativas especiales.** Málaga: Ediciones Aljibe, 1995.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social.** Revista Brasileira de Educação. jan/fev/mar/abr, n. 22. 2003.

CIDADE, R.E.; FREITAS, P. S. **Educação Física e Inclusão: Considerações para a Prática Pedagógica na Escola.** Integração, v. 14 - Edição Especial - Educação Física Adaptada, p. 27-30, 2002.

CIDADE, R.E.; FREITAS, P. S. **Noções sobre Educação Física e Esporte para Pessoas Portadoras de deficiência.** Uberlândia, 1997.

DALLARI, D. A. **Direitos humanos e cidadania.** Moderna, São Paulo, 2004.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência: construindo o conhecimento na escola.** 5. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida: Conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo.** Londrina, Editora Mediograf, 4ª edição, 2006.

SASSAKI, Kazumi Romeu. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos.** Editora: WVA. 5º edição. 2003, SP

SEABRA JR, L., SILVA, R.F.; ARAUJO, P.F.; ALMEIDA, J.J.G.; **Educação Física Escolar e inclusão: de que estamos falando.** www.ef-deportes.com/ Revista Digital – Buenos Aires – año 10 – n. 73 – junio, 2004 – acesso em 21 nov. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e**

práticas na área das necessidades educativas especiais. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

DISLEXIA E DISCALCULIA:
ENTRE LETRAS, NÚMEROS
E O GRANDE DESAFIO DA INCLUSÃO

Evânia de Oliveira Pereira Lima

Stefania Reis Antunes Hoffmann

Edmar Reis Thiengo

O ato de aprender implica em prestar atenção em algo, compreender as novas informações e significados, perceber aquilo que não se percebia. As etapas da aprendizagem se concretizam tão rápido que, por diversas vezes, o indivíduo passa por elas sem nem mesmo se dar conta. É claro que devem existir, nesse caso, condições que favoreçam o processo de aprendizagem, como métodos adequados, professores preparados, disponibilidade de materiais didáticos, ambiente favorável, bom convívio familiar e estado de saúde, entre outros tantos. Entretanto, problemas de aprendizagem nem sempre estão relacionados a fatores externos. Alguns alunos apresentam bloqueios, possivelmente de origem neurológica, que podem afetar a capacidade de receber, analisar e guardar informações, bem como a de expressar essas informações posteriormente, em especial, se essas informações foram disponibilizadas para esses indivíduos por escrito.

Conhecidas como Dislexia e Discalculia, são complicações que interferem no processo de decodificação e compreensão de símbolos escritos, afetando habilidades especiais como a

de leitura fluente, compreensão de textos, gráficos e tabelas, soletração, realização de cálculos, entre outros e comprometendo a socialização de ideias por meio da fala ou da escrita. Dessa forma, os portadores desses transtornos, geralmente, tendem a não acompanhar o desenvolvimento da turma, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa e Matemática.

Essas duas disciplinas têm, geralmente, cargas horárias grandes, talvez isso se deva ao fato de que elas apresentem conceitos e desenvolvam habilidades indispensáveis para que o aluno compreenda muitos conteúdos trabalhados pelas outras disciplinas, como, por exemplo, o domínio da leitura, escrita e a realização de cálculos, essas aptidões criam oportunidades para que o aluno conheça ideias complexas e saiba como expressá-las. Além disso, dão base para que o aluno compreenda conceitos que serão apresentados a ele posteriormente.

Os indivíduos portadores de Dislexia e Discalculia apresentam, muitas vezes, um desempenho significativamente abaixo do adequado para seu nível de escolaridade. Infelizmente, é comum que, frente a essa situação, pais e profissionais da área da educação, entendam que o fracasso escolar seja resultado de problemas comportamentais, não dando ao problema a devida atenção. Possivelmente, essa dificuldade de reconhecer a necessidade do aluno portador desses transtornos se origine do desconhecimento do problema e das consequências que ele acarreta.

Como o domínio da linguagem (escrita e fala) e a desenvoltura na realização de cálculos matemáticos são vistos, muitas

vezes, por alguns professores como sinal de inteligência, os portadores de tais transtornos são frequentemente vítimas de preconceito. Eles são julgados como fracos e desinteressados por toda a turma e não é raro que esse aluno seja preterido até mesmo pelo próprio professor.

De alguma forma, dificuldades na apropriação da escrita e no desenvolvimento do raciocínio verbal e matemático interferem na aprendizagem de todas as outras disciplinas. Não reconhecer a Dislexia e a Discalculia como transtornos que precisam de um tratamento sério e prolongado só pode piorar a situação do portador. É possível buscar medidas que possam facilitar o processo de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática para os portadores desses transtornos, dando a esses indivíduos uma oportunidade de elevar sua autoestima e evitando problemas futuros. Este estudo pretende discutir caminhos para inclusão, refletindo sobre os direitos desses alunos de receber as mesmas oportunidades que os colegas da mesma turma. Isso poderá ajudá-lo a superar seus limites.

TRANSTORNO DO NÃO RECONHECIMENTO DE SÍMBOLOS ESCRITOS: UM BREVE HISTÓRICO

Dislexia pode ser entendida como um transtorno caracterizado por dificuldades na compreensão da linguagem escrita, especificamente no que se refere a identificar letras, reunir sílabas, transformar símbolos gráficos em símbolos sonoros, letras (ou sílabas) em palavras. Enfim, reconhecer o significado do que está escrito. Já a Discalculia também consiste em um

transtorno, mas de dificuldades na realização de operações com cálculos matemáticos e de compreender e manipular números e suas propriedades. Os portadores desses transtornos podem sofrer muito na vida escolar. Não é raro que esses indivíduos sejam considerados preguiçosos. Mas o perigo é que muitas vezes o próprio portador acaba desconfiando de seu potencial e acaba perdendo o estímulo pela aprendizagem

Até pouco tempo, nem se falava em Dislexia ou Discalculia, os profissionais da área de educação tinham pouca informação sobre problemas que pudessem se interpor durante o aprendizado e que estivessem relacionadas à capacidade do aluno de compreender informações escritas. Sabia-se menos ainda sobre como ajudar um aluno com esse problema, por isso, a história dos portadores de Dislexia e Discalculia foi, por um longo tempo, marcada pela discriminação.

O próprio sistema de escrita, por si só, apresenta-se um tanto complexo. Muitas crianças apresentam problemas na distinção entre os sons que reproduzem quando falam e têm dificuldades em definir qual seria a representação gráfica adequada para um ou outro fonema. A criança chega à escola conhecendo um pouco da língua pelo que ouviu de outras pessoas com quem conviveu. Esse conhecimento será, aos poucos, reconstruído, mas será um processo lento e não terminará ao final da fase de alfabetização. Cagliari (1994, p. 70) fala sobre esse processo, afirmando que:

Na escola, sobretudo na alfabetização, a criança que vai aprender tem seu conhecimento da linguagem no ouvido e, quando ouve a professora dizer coisas diferentes,

usando uma fala, ora silabada, ora concatenada, e fornecendo-lhe uma única explicação, ela se vê perdida, sem entender exatamente o que a professora explica e, conseqüentemente, se vê em dificuldades para responder ao que a professora espera.

O processo de apropriação da leitura e da escrita pode ser bem complicado. Da mesma forma, na Matemática, o pensamento abstrato pode levar tempo para ser dominado. Obviamente, algumas crianças podem aprender mais rápido que outras, talvez tenha sido por isso que dificuldades como a Dislexia, a Discalculia e tantas outras acabaram não chamando atenção dos profissionais envolvidos com a educação.

Quando se percebeu que nem sempre o mau desempenho do aluno decorria do desinteresse pelo conteúdo oferecido, os educadores passaram a repensar seus métodos de ensino, para que pudessem encontrar um modo de enfrentar o problema.

É nesse momento que começaram as buscas sobre possíveis razões fisiológicas para o atraso na aprendizagem. Fletcher (2007) afirma que desde 1968, a Legislação Federal norte-americana designou como transtornos esses distúrbios e os ordenou em cinco áreas, a saber: compreensão da escuta, expressão oral, habilidades básicas de leitura (decodificação e reconhecimento de palavras), compreensão leitora, expressão escrita, cálculos matemáticos e raciocínio matemático.

Dificuldades comuns enfrentadas no processo educativo, como, a falta de estrutura pedagógica e recursos físicos e humanos habilitados, salas lotadas de crianças oriundas de diferentes meios sociais, materiais didáticos pouco significativos e métodos

pedagógicos obsoletos que não observavam a individualidade do aluno, tudo isso contribuiu para que o aluno portador de um transtorno de aprendizagem fosse ignorado pelos professores.

Nem sempre o professor irá saber o que deve ser feito com um aluno que não consegue acompanhar a turma desde início do ano. Nessa perspectiva, ficou entendido que seria preciso tomar cuidado e buscar orientação adequada, pois existe a possibilidade de que a própria postura do educador incite o preconceito. Alguns profissionais da educação podem crer que a inteligência do indivíduo esteja atrelada, necessariamente, a um bom desempenho em todas as disciplinas e também podem estar preocupados em cumprir apenas o que acredita ser sua obrigação: fazer com que a maioria dos alunos tire boas notas. Desse modo, dificuldades individuais de alguns alunos seriam desconsideradas e esse profissional estaria esquivando-se de sua responsabilidade.

Nos métodos de ensino tradicionais, quase todas as atividades desenvolvidas pelos professores passam pela leitura, cópia e escrita de textos, fórmulas, sequências numéricas, entre outras. Ou seja, se o aluno tem problemas com o reconhecimento de símbolos escritos, provavelmente, se sairá mal nesse tipo de tarefa, conseqüentemente, apresentará resultados ruins na maioria das disciplinas, por isso, os portadores de transtornos de aprendizagem são qualificados como alunos fracos e desinteressados.

Seria necessário que os professores, ainda em sua formação, pudessem ter a oportunidade de receber orientações que o capacitassem a repensar seus métodos de ensino e a procurar meios de adaptá-los às necessidades de aprendizagem de alguns

alunos, o que não é uma tarefa fácil, já que o que se conhece sobre os métodos apropriados para trabalhar com crianças com Transtorno de Aprendizagem é muito novo, o que causa muitas vezes, insegurança ao educador.

Discutir as possíveis alternativas que seriam aplicáveis a diferentes circunstâncias de interação com um indivíduo portador de T.A. permitiria que o professor se preparasse para situações de inclusão que fosse promover. O mais importante dessa proposta é que os professores passassem a encarar cada aluno de forma singular, considerando qualquer diferença que possa existir entre eles.

Como qualquer outra iniciativa para promover a inclusão nas escolas, é necessário, nesse caso, não somente conhecimento didático, mas também, sensibilidade e vontade de motivar o aluno portador de Dislexia e de Discalculia. No Documento Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação, Paulon (2005, p. 28) reafirma a preocupação sobre o despreparo dos professores na inclusão de crianças com necessidades especiais nas tarefas que propõe:

Existe um consenso de que é imprescindível uma participação mais qualificada dos educadores para o avanço desta importante reforma educacional. O “despreparo dos professores” figura entre os obstáculos mais citados para a educação inclusiva, o qual tem como efeito o estranhamento do educador com aquele sujeito que não está de acordo com “os padrões de ensino e aprendizagem” da escola.

Hoje, para a maioria das pessoas, não é mais aceitável que um professor possa simplesmente ignorar um aluno com problemas

de aprendizagem. É papel não só do educador, mas de toda a equipe pedagógica, buscar formas de proporcionar uma educação que beneficie a todas as crianças, levando-as a desenvolver suas capacidades para enfrentarem os desafios propostos pela vida.

INDÍCIOS QUE PODEM NOS DESPERTAR O OLHAR MAIS ATENTO

Muitos professores reconhecem em alguns de seus alunos sinais de irregularidades em seu desempenho, mas nem sempre significa que exista de fato um transtorno. Dificuldades fazem parte do processo de aprendizagem e existem sim, alunos desmotivados. É preciso observar o aluno com paciência, é possível que ele esteja passando apenas por uma fase ou que seu desempenho ruim na escola tenha relação com qualquer fator externo.

A presença de um ou outro sintoma dos que estão relacionados aos transtornos de aprendizagem é comum em alguma fase da vida acadêmica de qualquer estudante. Mas a presença dos sintomas por um longo período de tempo, observáveis em diferentes ambientes frequentados pela criança deve ser investigado. Em especial, se a criança já vem apresentando esse problema desde o início de sua vida escolar que é quando os principais sintomas de Dislexia e Discalculia aparecem.

O Manual de “Classificação Internacional de Doenças” publicado pela Organização Mundial da Saúde (CID – 10, 1992: 236), denomina essas dificuldades de aprendizagem como transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares. Afirma que tais transtornos perturbam os padrões normais de

aquisição de habilidades desde os estágios iniciais do desenvolvimento.

Na Dislexia, os sintomas iniciais, geralmente são percebidos pelos professores e pela família, França (2012) enumera alguns sintomas como: confusões de letras com diferentes orientações (como p-q, ou d-b) ou com sons semelhantes (d-t), inversões de sílabas, substituição de palavras, dificuldade de manter o foco na linha que está lendo, supressão de letras nas palavras, repetição de sílabas, entre outros. A partir da suspeita de Dislexia, a criança deverá passar por uma série de profissionais. De acordo com a autora, para diagnosticar o transtorno é quase sempre necessário o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar: neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo e psicopedagogo. Esses profissionais devem descartar a possibilidade de outras situações serem a origem dessas dificuldades e chegarão a uma conclusão. Entretanto, a autora afirma que o parecer obedecerá as premissas do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – SM-IV

Ianhez e Nico (2002) reforçam a necessidade do envolvimento de diferentes profissionais para troca de informações entre eles antes da confirmação do distúrbio. Dessa forma, o autor destaca a importância de um olhar multi, com a participação de neurologistas, oftalmologistas, geneticistas, otorrinolaringologistas, pediatras, além de profissionais ligados a área de educação, são importantes nesse processo, e assim, a partir de múltiplos olhares, se determinar que fatores podem estar afetando o processo de aprendizagem ou mesmo se existem outros fatores coexistindo com a dislexia ou discalculia.

Ainda discutindo esta questão, Ianhez e Nico (2002, p. 30-39), afirma que:

O diagnóstico deve esclarecer os pais, os professores e os profissionais que acompanharão o caso, bem como o próprio dislético. O objetivo não deve ser apenas encontrar um rótulo, mas tentar estabelecer um prognóstico e encontrar caminhos cientes para o programa de reeducação.

Como um transtorno associado à Dislexia, por se tratar de um problema para a aprendizagem relacionado ao entendimento de informações, o mesmo processo ocorre na investigação sobre a Discalculia. França (2012) lista também alguns sintomas: dificuldade em compreender a linguagem matemática, solucionar problemas, classificar e sequenciar números, compreender sinais, montar operações e entender princípios de medida. É preciso que pelo menos seis sintomas sejam percebidos antes dos sete anos e continuem por seis meses ou mais.

Dificuldades em leitura e compreensão de símbolos escritos bem como na realização de cálculos, por si só, não configuram a presença dos transtornos de Dislexia e Discalculia, esses sintomas podem resultar de diversas outras dificuldades, daí a dificuldade na realização do diagnóstico. Mas, a partir do momento em que um aluno for confirmado como portador de T.A. (transtorno de aprendizagem) é preciso conhecer seus direitos de atendimento. O Ministério da Educação, no Parecer CNE/CEB nº 17, de 11 de setembro de 2001 (BRASIL, 2001, P. 20), lembra aos educadores de que os portadores de T.A. devem ser beneficiados, assim como qualquer educando com necessidades especiais.

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação.

Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão [...]

O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores ecológicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Por não apresentarem uma limitação física característica (visual, auditiva, mental ou motora), entende-se que suas dificuldades, que se originam de problemas cognitivos, não permitem que o indivíduo possa aprender de uma forma convencional, sendo assim, o professor é orientado buscar meios de adaptar seu método de forma a beneficiar esses alunos.

PERCEPÇÃO DA INFORMAÇÃO ESCRITA PARA O DISLÉXICO

Os problemas de fluência durante a leitura resultam da

difficuldade de decodificação e interpretação fonológica. O disléxico, por não conseguir refletir sobre a estrutura da fala e a correspondência entre símbolos (letras) e seus respectivos sons, frequentemente, os confunde, por isso, não é raro que ele fique constrangido ao ser forçado a ler em voz alta.

Esse indivíduo até conseguiria assimilar o que foi passado em sala de aula a partir do uso de textos, no entanto, com certa demora no processo de decodificação do código, o que acaba por retardar também a compreensão do texto escrito. Mesmo que consigam, de forma lenta, unir sílabas e pronunciá-las, podem não chegar a reconhecer, em muitos casos, sinais de pontuação, formas de entonação ou outras estruturas que representam algumas características da fala. No entanto, alguns disléxicos conseguem ter um desenvolvimento mais rápido que outros, o grau de Dislexia pode variar de acordo com a idade, ambiente em que vive convívio com os familiares, entre outros fatores.

Massi (2007, p. 31) discute a dificuldade em se falar sobre Dislexia, afirma que a área médica não entrou em um consenso a respeito das particularidades desse transtorno, Massi cita a obra de Samuel Orton: “Reading, Writing and Speech Problems in Children”, do ano de 1937, que atentou para a importância dos fatores da linguagem para determinar a Dislexia. Orton (MASSI, 2007) empregou o termo Strefossimbolia (distorção dos símbolos) para designar o problema. E afirmou que a Dislexia tende a ocorrer com pessoas cuja família apresentava, em algum nível, dificuldades na aquisição da linguagem. Nesse caso, problemas com as habilidades fonológicas no processamento da fala impli-

cariam em dificuldades no domínio da língua escrita, no reconhecimento da orientação das letras e na sequência das palavras.

De acordo com a autora, apesar de influenciar uma série de pesquisas, surgiram muitas outras hipóteses que substituíram a de Orton. Há teorias que dizem que a Dislexia resulte da carência de substâncias necessárias para as funções cerebrais, ou que seja um sintoma de desnutrição, falhas do movimento ocular no momento da leitura, causas hereditárias, entre outras causas.

Uma das hipóteses, segundo França (2012), diz que o disléxico é um pensador não verbal (pensa por meio de imagens). Assim, algumas palavras, como por exemplo, “gato”, oferecem maiores chances de serem compreendidas pelo fato de o indivíduo já conhecer o animal e conseguir, por isso, produzir uma representação mental do que signifique um gato.

Entretanto, existe uma infinidade de palavras a serem lidas que não se referem a algo material, como por exemplo, algumas preposições, advérbios, pronomes como: “desde, por, muito, então, cujo, etc”. De acordo com a autora, quando o indivíduo, que tem essa dificuldade, se depara com essas palavras, não consegue compreendê-las por não haver imagem mental imediata que possa representá-las. Talvez por isso, o disléxico não consegue resgatar seus significados. Essas palavras serão vistas como letras vazias de sentido. Consequentemente, perdem-se no meio da leitura de um texto.

Ao que tudo indica existem muitas especulações. Entretanto, ainda não se chegou a uma conclusão, o que se sabe é que não seria de forma alguma um sinal de pouca inteligência.

O dislético tem uma forma de organização cerebral diferente da convencional, até porque ele pode ter um bom desempenho em qualquer outra atividade, somente não conseguindo desenvolver, com rapidez, tarefas que envolvam a escrita.

LIMITAÇÕES DO RACIOCÍNIO MATEMÁTICO NA DISCALCULIA

A discalculia, que se refere à dificuldade de se apropriar e manipular conceitos envolvendo sequências numéricas, como a Dislexia, não apresenta conclusões definitivas sobre suas causas. Um aluno com discalculia tem dificuldade desde entender o que representam os valores, quantidades, estratégias e operadores matemáticos, até a realização de cálculos, ou seja, sua dificuldade é a de construir o entendimento a respeito dos conceitos básicos da Matemática.

Muitos afirmam que a discalculia pode simplesmente ser resultado da escolha de métodos inadequados para se trabalhar os conceitos matemáticos utilizados pelos professores já nos primeiros anos de estudo do indivíduo, o que pode desmotivá-lo. O ensino mecanizado de fórmulas, a pouca significação dos conceitos apresentados, a distância entre o que o aluno aprende em sala de aula e o que experimenta em seu cotidiano, entre outros fatores poderiam contribuir para que o indivíduo perdesse o interesse e desenvolvesse certa resistência para aprender Matemática. Certamente, existem situações nas quais os métodos de ensino podem fazer a diferença na aprendizagem, motivando mais os alunos, entretanto, o transtorno de Discalculia é algo

bem mais complexo que envolve sintomas que vão além do desempenho em sala de aula. O indivíduo portador de discalculia continuará apresentando sintomas mesmo estando exposto a práticas pedagógicas reconhecidas como consistentes.

Portanto, não é uma questão tão simples definir as causas da discalculia. A realização do diagnóstico, assim como o da Dislexia, depende da contínua observação de seu desempenho em atividades que envolvem a Matemática e da avaliação de diferentes profissionais, sobretudo, um neurologista que poderá detectar, por meio de exames, se existe realmente possibilidade de que a criança tenha discalculia.

Assim como em qualquer transtorno de aprendizagem, as suspeitas de discalculia devem surgir ainda em idade pré-escolar, durante os primeiros contatos da criança com os números e com suas relações, é possível perceber até mesmo em dificuldades simples como a de definir o lado esquerdo do direito, dificuldades em aprender a contar, em memorizar e compreender operações e regras matemáticas, entender noções de quantidade, entre outras.

Também é possível que a criança confunda símbolos matemáticos escritos, por exemplo: quando lê 3, mas escreve 8, ou quando lê 6 e escreve 9, Essa desordem também ocorre com crianças disléxicas. A discalculia se relaciona com a Dislexia no sentido de que, em ambas, é criada uma barreira entre o cérebro e a linguagem (compreensão de símbolos escritos).

Na dislexia, fica prejudicada a compreensão de letras e outros sinais que representam a linguagem verbal. Na discalculia, números e símbolos que representam o pensamento matemático.

A Matemática é uma linguagem, uma forma reconhecida universalmente para comunicar pensamentos. Uma ferramenta que descreve a natureza.

A partir da nossa capacidade para entendê-la, percebemos as formas, as medidas, as relações, as quantidades, entre outros aspectos do meio em que vivemos. Apesar de essa disciplina apresentar ideias essenciais para o nosso entendimento do mundo, pode ser que existam crianças que não gostem de Matemática e não se esforcem para entendê-la. No entanto, é preciso distinguir a desmotivação em aprender os conceitos ensinados pelo professor do impedimento em lidar com esses conceitos causados pela discalculia.

PARTICULARIDADES DE CADA TRANSTORNO

Apesar de, aparentemente, as disciplinas de Língua Portuguesa e de Matemática tratarem de domínios diferentes, há que se considerar que a Matemática, assim como a Língua Portuguesa, procura descrever elementos do mundo e comunicar pensamentos, usando para isso, elementos de representação, portanto, é uma linguagem. Mas pode ser precipitado dizer que os transtornos de dislexia e discalculia teriam precisamente a mesma procedência, ou seja, que as causas de tais distúrbios da aprendizagem resultariam de dificuldades no momento de apropriação da linguagem, ou seja, nas primeiras tentativas do indivíduo se comunicar com as pessoas a sua volta.

Por ser pouco conhecida, ainda menos que a dislexia, a discalculia geralmente não é identificada e é bastante comum que

haja confusão entre os dois distúrbios. Quando existe a discalculia, os mecanismos cerebrais específicos não funcionam de forma adequada, (como os que respondem pelo processamento de informação, pela memorização de regras, pela percepção, pela atenção e pelo raciocínio lógico e o pensamento operatório), e não são os mesmos que os envolvidos na dislexia. Além disso, a dislexia apresenta um conjunto de sintomas diferente da discalculia, embora em alguns aspectos, os sintomas apresentados por crianças discalcúlicas se aproximem dos apresentados pelas crianças disléxicas, como por exemplo, a dificuldade para reconhecer alguns números ou sinais e a confusão que fazem entre uns e outros. Miranda (2013, p. 142) procura distinguir os dois distúrbios.

Assim, de acordo com as definições e com estudos mais recentes como o da Individual with Disabilities Education Act (IDEA) e o Hendriksen et al. (2007), existem dois subtipos de DA: os que envolvem o domínio verbal e os que envolvem o domínio não verbal. O primeiro subtipo inclui os distúrbios de aprendizagem, que afetam principalmente a linguagem oral (distúrbio específico de linguagem), a leitura (dislexia) e a escrita (disgrafia), o segundo subtipo abrange os distúrbios que afetam, basicamente, a aprendizagem da matemática (discalculia) e o distúrbio de aprendizagem não verbal.

Embora a discalculia apresente particularidades específicas, é inegável que as dificuldades na identificação dos símbolos matemáticos serão entendidas como problemas de leitura. E é possível que algumas iniciativas para aprimorar a competência leitora que em geral são aplicadas aos disléxicos possam ajudar.

O processo de aquisição da leitura sempre apresenta desafios e é bastante comum que, inicialmente, a criança não tenha tanta facilidade em distinguir sons de uma língua e relacioná-los a um símbolo escrito que possa representá-lo no momento da leitura.

Tão complicado quanto isso, seria decodificar esses símbolos, resgatando, não só os sons que estariam representando, mas os significados que carrega. É comum que esse processo se torne automático a partir de alguns anos, mas não é o que ocorre com crianças que apresentam um distúrbio de leitura.

A verbalização para expressão do pensamento foi uma das ideias que mais contribuíram para o desenvolvimento intelectual do ser humano. A partir da linguagem, o homem, passou a organizar e partilhar impressões e conhecimentos, bem como, a tomar decisões que beneficiarão toda a comunidade na qual está inserido. Esse processo favoreceu a constituição da nossa estrutura sociocultural.

O passo seguinte à utilização da comunicação verbal por meio da fala foi atender à necessidade de criar registros de informações, ou seja, a necessidade a escrita.

Passa a ser necessário, para algumas culturas, eleger símbolos que funcionassem como unidades significativas. O homem registrou suas ideias a princípio, por meio de desenhos, até chegar ao sistema de escrita alfabético que usamos atualmente, que se baseava no uso de um grafema que representasse um ou mais sons da fala. A escrita permitiu a difusão de ideias entre os homens, independentemente do momento ou local no qual foi feito o registro dessas ideias.

A escrita se disseminou e trouxe, após um período, outra necessidade: a de sistematização. Mesmo dentro de uma nação que usasse o mesmo código lingüístico, os sinais e estratégias usados para a comunicação variavam muito de acordo com a região em que a linguagem era empregada, sem qualquer controle. Por meio de convenções, estabeleceu-se um padrão para a linguagem e esse padrão foi disseminado para gerações posteriores. Para Cagliari (1994, p. 32), esse processo de uniformização da escrita favoreceu a comunicação.

Para facilitar a leitura, a sociedade achou por bem decidir em favor de um modo ortográfico de escrever as palavras, independente dos modos de falar dos dialetos, mas que pudesse ser lido por todos os falantes, cada qual ao modo de seu dialeto.

Estudar as particularidades da linguagem auxiliaria a desenvolver várias habilidades mentais do homem, tais como: percepção, atenção, visualização, coordenação motora, memória e associação de ideias. À medida que o indivíduo começa a adquirir domínio sobre os símbolos escritos, sua estrutura intelectual é transformada.

A situação não é diferente quando se trata da aquisição da linguagem matemática, como o reconhecimento dos números, dos sinais (qualificadores ou operadores), das relações entre elementos abstratos, das regras e convenções, entre outros.

A aquisição e o exercício, tanto das habilidades linguísticas quanto das matemáticas, inicialmente, foram empregadas objetivando a sobrevivência e o estreitamento de relações no grupo social do qual o homem fazia parte. Mas essas habilidades

trouxeram para o homem muitos outros benefícios. Entre outras coisas, o desenvolvimento do comércio, que lhe trouxe mais possibilidades de prosperar e expandir sua mente.

Mas é preciso lembrar que, antes de tudo isso, o homem primitivo já havia construído boa parte da sua história, realizando grandes feitos antes de conhecer esses benefícios. A capacidade de ler e escrever surge bem depois.

O homem aprendeu a sobreviver com o que estava disponível materialmente para ele naquele momento. Criou e manipulou diversos instrumentos para proteger ou proporcionar conforto a si mesmo e à sua família. E seguiu, a partir disso, criando uma infinidade de estratégias para aprimorar sua experiência em sociedade antes de sentir necessidade de registrar por escrito seus pensamentos. Ou seja, a inteligência do homem é que o levou à cultura letrada e não o contrário.

Dificuldades ou até mesmo a ausência da competência leitora em um indivíduo não pode ser um indicativo de falta de inteligência. O homem idealizou e sistematizou ideias que dão base às teorias linguísticas e matemáticas antes mesmo de saber lidar com a leitura e a escrita.

Ler e escrever símbolos, letras ou números, depende de um desenvolvimento cognitivo e boas condições neurológicas para que o indivíduo consiga perceber a correlação entre o código falado e o escrito. Isso pode ser uma atividade um pouco complexa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter uma necessidade educativa especial, como a dislexia ou a discalculia, não torna a criança diferente de nenhuma outra. Como foi mostrado, o Parecer CNE/CEB nº 17, de 11 de setembro de 2001, garante a inclusão de crianças com Transtornos de Aprendizagem e determina que essas crianças sejam amparadas e inseridas no ambiente escolar de modo a usufruir de tudo o que lhes deve ser proporcionado por direito.

No entanto, na prática, a situação parece estar mais clara em relação aos direitos dos deficientes físicos, enquanto na situação dos portadores de Transtornos da Aprendizagem não parece ter havido mudanças. Um aluno portador de dislexia, discalculia, bem como qualquer outro transtorno, pode, ainda, ter chances de sofrer constrangimento dada sua situação. Mesmo que existam regulamentações a respeito, é rara a situação em que o portador desses tipos de T.A. consiga apoio por parte do corpo docente e pedagógico da instituição em que estuda no sentido de ser encaminhado para um atendimento especializado ou uma ajuda profissional.

Entretanto, perceber o problema e alertar os pais não é o bastante. É preciso acompanhar o desenvolvimento da criança, atendendo-lhe de forma particular, mas sem constrangê-la. Oferecendo-lhe todas as chances para aproveitar seu potencial. Para isso, há que se refletir sobre o problema da falta de preparo das instituições.

Se a proposta é incluir toda e qualquer criança com neces-

sidades educativas especiais, é preciso que haja, em cada instituição, profissionais informados em relação a essas necessidades. É preciso conhecimento e capacitação para se promover um ambiente equilibrado de inclusão no qual a criança portadora das necessidades especiais possa interagir com os outros colegas, construindo uma autoimagem positiva que irá lhe abrir portas no futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CEB n. 17, de 11 de setembro de 2001, **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP**, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>.> Acesso em 20 jun.2014.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. 7ª Ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FRANÇA, M. L. **A importância da formação docente no trabalho com dislético**. 2012. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Programa de Pós-Graduação “Lato-sensu” em Psicopedagogia, Instituto A Vez do Mestre, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2012.

FLETCHER, J. M.; LYONS, G. R.; FUCHS, L. S.; BARNES, M. A. **Transtornos de Aprendizagem: da investigação à intervenção**. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

IANHEZ, M. E.; NICO, M. A. **Nem sempre é o que parece: como enfrentar a dislexia e os fracassos escolares**. São Paulo: Alegro; 2002.

MASSI, G. A.. **A dislexia em questão**. São Paulo: Lexus, 2007.

MIRANDA, M. C.; MUSZKAT, M.; MELLO, C. B. **Neuropsicologia do Desenvolvimento: Transtornos do Neurodesenvolvimento**. Rio de Janeiro: Rubio, 2013.

PAULON, S. M.; FREITAS, L. B. L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

6

DA AUTOSSOMIA PARA A AUTONOMIA:

O SUJEITO DOWN

Allana C. B. de Resende

Janivaldo Pacheco Cordeiro

Robson Wilson Carneiro Onofre

Edmar Reis Thiengo

INTERFASE – TEMPO DE REFLEXÃO ENTRE ATIVIDADES

A divisão celular é um processo pelo qual há produção de novas células geneticamente idênticas à célula-mãe. Esse ciclo é composto pelas fases prófase, metáfase, anáfase e telófase. O período que antecede essa divisão é chamado interfase, de intensa atividade metabólica que irá preparar as células e o material genético para o processo.

A interfase desse capítulo tem o intuito de instigar você, leitor, para o assunto a seguir. Não quanto à reprodução celular, e sim suscitar entre os docentes a reflexão sobre a prática pedagógica abordada com alunos Down e como a mesma contribui para a conquista da autonomia desses sujeitos. A educação é um direito de todos, e seguindo esse preceito as políticas relacionadas à educação pública no Brasil proporcionou a ida do sujeito Down à escola, chamando atenção de educadores em geral para essa síndrome, até então conhecida de todos, mas sem o entendimento da mesma. Na busca de colaborar com os educadores, buscamos respostas às questões que normalmente nos inquietam e que

poderão proporcionar o entendimento do Down e sua diferença de indivíduos com outras trissomias.

Assim considerando, nossa interfase está relacionada ao ato de pensar: enquanto formador, quais são nossas práticas pedagógicas que auxiliam um aluno Down a desenvolver a autonomia?

PRÓFASE – TEMPO DOS CONHECIMENTOS PRIMÁRIOS

É provável que você já tenha passado pela situação de responder ou fazer a seguinte pergunta: - “Como eu nasci?”. Por certo alguns pais dirão uma bela história figurativa enquanto outros tentarão contar como de fato ocorre, em palavras simplificadas, para que o filho compreenda. Mas, experimente pensar se você realmente sabe como ocorre o nascimento de um bebê.

O que há além do encontro do óvulo e do espermatozoide? Tente se lembrar das aulas de ciências e biologia...mas se essa lembrança é difícil, não se preocupe. É compreensível que tal fato passe despercebido, afinal quando era duas metades ainda não tinha memória, nem lembrança. Logo, desafiamos você leitor a ingressar dentro de si, em sua menor parte viva: a célula!

Todos são formados por um número incontável de células que surgiram a partir de uma única célula mãe, chamada zigoto, o resultado da união do espermatozoide com o óvulo. Até aí pode ser que não tenha lido nada diferente do seu conhecimento, mas se tivesse um potente microscópio e pudesse ver as próximas horas da união dessas células, veria mais do que uma simples fusão. E, se voltássemos ainda mais, na formação de cada gameta

poderíamos ver a importância desse momento para nossas vidas.

É na formação das células reprodutivas que as características genéticas serão replicadas, ou seja, as informações serão copiadas de tal maneira que o progenitor possa repassá-las à prole. Isso porque não há criação de uma nova característica e sim uma cópia do que já existe. A diferença na aparência dos indivíduos está na combinação do código genético e na maneira que ele se expressa quando submetido a um ambiente; a esse fenômeno é dado o nome de fenótipo.

Essas informações são armazenadas nas células de maneira sequencial, chamada DNA, disposto em filamentos nomeados cromossomos. Nos seres humanos são 23 pares de cromossomos sendo vinte e dois autossômicos e um heterossômico, isto é o primeiro refere-se às características comuns aos dois sexos como a formação do fígado, baço, intestino; já o segundo, além de outras características, está relacionado à determinação sexual.

Há casos em que pessoas nascem com um cromossomo a mais. Tal fato ocorre porque durante a divisão celular o óvulo ou o espermatozoide passou por uma mutação. O evento que ocorre na primeira ou na segunda fase da meiose, sem motivo aparente, resulta da não-disjunção de dois cromossomos os quais incorretamente vão para um polo da célula e nenhum para o outro. Como resultado irá gerar uma célula com número maior de cromossomos, duas com a metade e uma com menor número (Figura 1) (GRIFFITHS, WESSLER, LEWONTIN, CARROLL, 2008).

Figura 1: Formação de células reprodutivas com número incorreto de cromossomos

Fonte: GRIFFTHS et al., 2008, p. 485.

A partir de uma célula formam-se quatro gametas. O gameta com um cromossomo a mais ao se unir a outro com número regular, dará origem a uma célula com 47 cromossomos, sendo que um par de cromossomos específico terá uma cópia a mais, ou seja, um total de três. Para este evento é dado o nome de trissomia (GRIFFTHS et al., 2008).

A trissomia em cada par de cromossomos apresentará características determinadas, assim teremos diversas síndromes correspondentes ao cromossomo em questão; exemplo, Síndrome de Warkany no par de número 8, Síndrome de Edward no cromossomo 18, Síndrome de Patau no 13, Síndrome de Down no 21. Apesar dessas características, de antemão dizemos que são gerais e que não definem as pessoas com uma determinada síndrome, diferenciando-se entre si da mesma forma que os

sujeitos com 23 pares de cromossomos.

A diversidade entre os indivíduos é decorrente de um processo chamado crossing-over que ocorre na prófase I. Nesse processo, um cromossomo literalmente troca parte da sua informação genética com outro cromossomo, aumentando a variabilidade genética. Logo, ainda que descrevamos as características de uma síndrome essa descrição sempre será generalizada, pois cada indivíduo é único. Respeitando essa singularidade, mas na tentativa de compreender o que ocorre quando uma pessoa tem um cromossomo a mais no par de número 21, é que descreveremos a Síndrome de Down.

ANÁFASE – TEMPO DA FORMAÇÃO DA SINGULARIDADE

É na anáfase II que os cromossomos se separam. No caso da trissomia esse evento não irá ocorrer e, portanto um gameta terá três cromossomos iguais; no caso da Síndrome de Down os cromossomos representados pelo número 21. Embora essa leitura ordenada dos cromossomos, cariótipo, fosse desconhecida por John Langdon Down (1866, p. 260), o fenótipo com algumas características peculiares foi descrito pelo autor há mais de um século:

O cabelo não é preto, como nos verdadeiros povos Mongóis, mas de uma cor acastanhada, liso e escasso. O rosto é achatado e largo, carente de proeminências. As bochechas são arredondadas e estendidas lateralmente. Os olhos são inseridos obliquamente, e o canto interno mais do que normalmente distantes um do outro. [...]. A língua é longa e espessa, e é muito rugosa. O nariz é pequeno. A pele tem um leve tom amarelado,

e é deficiente em elasticidade, dando a aparência de ser muito grande para o corpo.

Down compara as pessoas com a síndrome por ele descrita ao povo da Mongólia pela semelhança em alguns traços físicos, ainda que sejam europeus. Também ressalta a deficiência mental, quando os chama de idiotas, e relata que a síndrome ocorre ainda na gestação, e não após o nascimento.

O tipo de idiotice Mongol ocorre em mais de dez por cento dos casos as quais são apresentados a mim. Eles são sempre idiotas congênitos e nunca resultam de acidentes após a vida uterina. Eles são, na maioria das vezes, os casos de degeneração decorrente de tuberculose nos pais (DOWN, 1886, p. 260).

Ao longo dos anos percebeu-se a ocorrência da síndrome em todos os lugares do planeta, não sendo exclusividade de um povo. Sua incidência atualmente é de 1/700 a 1/1000 (FIGUEIREDO, PIRES, CANDEIAS MIGUEL, BETTENCOURT, COTRIM, 2008), sofrendo variações com a idade da mãe, além de ser a cromossopatia mais frequente em recém-nascidos.

A síndrome pode se apresentar de três formas: adição de um cromossomo, a translocação e o mosaicismo. No primeiro caso os cromossomos de número 21 não se separam na primeira fase de divisão celular e seguem para a segunda fase, originando um zigoto com um cromossomo a mais; é também denominada Trissomia 21 e corresponde a 95 % dos casos. Na translocação parte de um cromossomo se desloca e se une ao cromossomo 21, ocorrendo entre 3% a 4% dos casos. Já no mosaicismo a ocorrên-

cia é ainda inferior, apenas 1% dos casos; nesse tipo, o indivíduo possui células com a quantidade normal e células com a quantidade aumentada de cromossomos devido a uma irregularidade na segregação dos mesmos na divisão celular (SIEGFRIED, 1993).

Apesar de haver variações no tipo da síndrome algumas características na saúde são compartilhadas como cardiopatia, problemas de audição, visão, distúrbios na tireoide, alteração da coluna, obesidade, envelhecimento precoce, problemas neurológicos e atraso no desenvolvimento (MOREIRA, 2000). Esse atraso no desenvolvimento requer que um sujeito Down tenha atenção especial não só no campo da saúde, mas também no trabalho e na educação.

Por essa razão a participação das pessoas Down na sociedade é dificultada pela presença de preconceitos historicamente construídos e agravados pela ignorância no que tange às suas possibilidades. No ambiente familiar passam pela superproteção dos pais, na escola pela falta de preparo das pessoas envolvidas com o ensino-aprendizagem e na sociedade pelo tratamento assistencialista que recebem. Desacreditados pela sociedade e protegidos pela lei, há os que superam as dificuldades e conseguem romper as barreiras para alcançar sua autonomia.

Conhecemos brevemente duas pessoas que transpuseram as dificuldades e a relação de uma delas com o processo de ensino-aprendizagem.

EMBRIÃO – TEMPO DA CARACTERÍSTICA ESPECIAL DE SER

A união dos gametas produzirá um zigoto que se desenvolverá até formar um embrião. Ao nascer esse sujeito se constituirá não somente pela maturação biológica, mas fortemente pelas relações sociais. Nossas ações, postura, moral e conduta estão diretamente ligadas à cultura da sociedade que vivemos logo, nossos obstáculos, dificuldades, limites e imposições também. O Down além de sofrer por todas as injúrias que pessoas não Down passam - cor, gênero, opção afetiva, posição social, entre outros – precisam também vencer a barreira da sua genética.

Tomemos como exemplo Fernanda Honorato: rainha de Bateria da escola Embaixadores da Alegria, atora de teatro, atleta pela Sociedade Síndrome de Down e repórter no Programa Especial da TV Brasil desde 2006 fazendo reportagens voltadas sobre a inclusão de pessoas com deficiências; é com um currículo de dar inveja que apresentamos a primeira repórter Down do Brasil .

Em reportagem à TV Brasil, Honorato fala com propriedade como atua na área da comunicação: - “Eu procuro a me informar sobre inclusão social das pessoas com deficiências, que possam romper muitas barreiras, basta acreditar nos nossos sonhos que a gente pode realizar um monte de coisas”.

A fala da repórter nos mostra uma pessoa que busca informações, que compreende a importância da luta das pessoas com necessidades especiais na sociedade e mostra-se engajada em tal processo. A criticidade de Honorato vai além das imposições da sociedade e nos fazem refletir: “o que é da ordem do biológico e o

que é da ordem do cultural? O que é individual e o que é social?” (PADILHA, 2007, p. 31).

Vygotsky (1989) ao narrar sobre as funções psicológicas superiores afirma que somos mais do que a maturação biológica do nosso organismo. Formamo-nos a partir de uma atividade social que mediada por sistemas simbólicos passam a ser internalizados, ou seja, é um processo inicialmente coletivo e posteriormente individual.

Ora, se partimos dessa premissa podemos inferir que algumas das deficiências apresentadas pelas pessoas Down (não nos referimos às físicas) são de ordem social que por eles foram assimiladas durante a atividade intersubjetiva. Somos nós, família, religião, comunidade escolar e sociedade que ensina ao Down a ser ou a não ser. Padilha (2007) em seu livro trabalha a questão da sociedade perceber a doença, síndrome ou transtorno como um problema que necessita de solução.

O modelo médico assumido pela sociedade valoriza o déficit, a incapacidade do sujeito em detrimento às suas possibilidades. No estudo feito por Padilha (2007) em nenhuma das três obras médicas pesquisadas por ela há uma posição teórica admitida pelos autores. O que há são patologias

[...] “encontradas” nas pessoas...O que revela a anormalidade, patologia, a deficiência ou o distúrbio, é o que “falta” (em comparação com um padrão hegemônico estabelecido); é o “não fazer” (o que este padrão de “verdade” e de “adequado” determina que façam); é o “não saber” (o que as pessoas ditas “normais” e “adequadas” sabem); é o “não conseguir” (ser, fazer, dizer, mostrar o que o modelo de “normal” estabelece) (PA-

A autora coloca em questão a adoção do modelo médico pela psicologia e pela educação ao se discutir

[...] questões do desenvolvimento e da aprendizagem, principalmente quando se depara com pessoas com desenvolvimento atípico ou comprometido pela deficiência. Isto porque assumindo o modelo, estas disciplinas transpõem crenças, valores, afirmações, explicações e fazem uso das palavras médicas que nomeiam, que explicam, que afirmam, que valoram...Palavras como “déficit”, “incapacidade”, “imaturidade”, “transtornos”, “portadores de deficiências”, “anormais”, “carência”, “retardo”, “síndromes”, etc., marcam os encaminhamentos de crianças e jovens para tratamentos especiais, atribuindo-lhes problemas como sendo apenas individuais e de ordem biológica” (PADILHA, 2007, p. 30).

A educação se apropria dos termos e da visão biológica que a mesma tem; e negligencia a abordagem educacional que daria suporte ao desenvolvimento cultural e social desses sujeitos, auxiliando-os na liberdade e independência moral e intelectual, ou seja, do direito de governar a si mesmo, de serem autônomos.

A busca pela independência é defendida pelo pedagogo Pablo Pineda; o qual aconselha aos pais e educadores que para os sujeitos Down alcançarem isso devem ser encorajados, acreditados em suas habilidades, não sofrer com a superproteção e deixar que errem para que aprendam com os próprios erros.

A aprendizagem é um processo. Não é um objetivo. É importante educar seus filhos, não cuidar deles. Cuidar deles cria uma dependência. Quando você educa, gera independência, e as crianças podem adquirir suas pró-

prias opiniões e ideias. O aprendizado começa a partir de casa. (PINEDA, s.d.)

O pedagogo nos mostra a importância da família nesse processo, e novamente nos recorremos à Vygotsky (1989) quanto à aprendizagem: é por meio do outro que nos formamos.

O que Pineda nos diz e que pode ser novidade para muitos educadores? Pineda é a voz das pessoas que, assim como ele, são subestimados ao longo da sua vida. Ele rompeu com as denominações, às injúrias, discriminações, (pré)conceitos e estigmas impostos e mostrou a importância da sociedade, escola e principalmente da família em seu desenvolvimento.

Segundo o Movimento Down, ele foi a primeira pessoa Down, na Europa, a conquistar um diploma universitário. Além de ter escrito um livro, é também apresentar do seu próprio programa, ator, palestrante e, claro, defensor dos direitos humanos a favor das pessoas com deficiências. Apesar de a sua voz ser forte, poucos são os debates a cerca das pessoas com necessidades especiais, assim também o é no âmbito escolar.

INDIVÍDUOS – A ESCOLA E OS ATORES

Quem são os indivíduos que habitam uma escola? Para algumas pessoas a palavra indivíduo pode causar estranheza ao se tratar de ser humano, pois nos remete ao animalesco. Queremos quebrar paradigmas, romper com pensamentos estereotipados. Ao consultarmos o dicionário Aurélio a terceira definição de indivíduo foi: “A pessoa humana, considerada quanto às suas características particulares, físicas e psíquicas” (FERREIRA,

2004, p. 1097). Logo, não estamos nos apropriando de um termo somente biológico ou médico, queremos nos reportar a um ser em qualquer idade, respeitando sua unicidade.

É a singularidade que nos chama atenção. Somos únicos em nossas digitais, na grafia, no sorriso, no jeito de andar, de beijar, de ensinar e de aprender. O mundo está repleto de lugares diversos que nos proporcionam aprendizado, cada um no seu tempo, à sua maneira. Assim também é

A sala de aula, como espaço plural, deve criar condições para a interpretação das experiências múltiplas que os sujeitos trazem, favorecendo a apropriação das interpretações e conhecimentos que se mostrem necessários (ESTEBAN, 2006, p. 133).

Nós professores, temos criado situações favoráveis de aprendizagem a todos os alunos? Devemos ter o cuidado para não invisibilizar o cego, surdos, cadeirantes, superdotados, homossexuais, ateus, religiosos, trissômicos... Porque se assim agirmos corremos o risco de exercer o magistério para nós mesmos! Enquanto docentes devemos refletir se as metodologias praticadas por nós visa beneficiar um aluno no seu processo de aprendizagem, ao invés de nos indagar por que alguns sujeitos aprendem e outros não (ESTEBAN, 2006).

Relembrando a frase de Pineda: “A aprendizagem é um processo. Não é um objetivo”. É o percurso realizado no ambiente escolar que irá favorecer ao Down a aprender a aprender, a errar e consertar o erro, a conquistar sua independência. Cabe ao professor estimular seu desenvolvimento e compreender

que, embora muitas respostas não estejam corretas para aquela específica pergunta, não significa que o aluno não tenha ciência alguma.

O/a professor/a precisa apropriar-se da compreensão do/a aluno/a, eixo do processo de avaliação, pois uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele possuía (ESTEBAN, 2006, p. 133).

“O que sabe quem erra?”, pergunta a autora no título de sua obra. Estamos utilizando o erro como uma situação problemática para que o sujeito Down possa tirar proveito ou estamos transformando o erro em um problema e tornando o aluno dependente de nós? Pois se dessa forma agirmos, não seremos mediadores do desenvolvimento que visa à autonomia e sim cooperando para a perpetuação do estigma médico: “incapaz”, “carente”, “portador de deficiência”.

É possível que algum professor diga –“Eu não fui formado para isso!” ou “Não sei dar aula pra quem é assim”! Justificativas que levam muitos docentes a se acomodarem em sua própria falha. Sobre essa postura, tomamos emprestado às palavras de Alarcão que diz:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas,

que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (NOVOA, 2001, p. 6).

Nós professores sabemos que nossa profissão exige de nós postura e responsabilidades relacionadas ao desenvolvimento de um indivíduo (cultural, social, ética, política, tecnológica, ciências, etc.) e, por isso, nossas práticas precisam proporcionar o amadurecimento desse ser. Indêpende de qual situação biolôgica que se encontra, devemos oferecer soluções perante situações problemáticas, e não fazer dele (a) um problema.

“Quando você educa, gera independência [...]”, diz Pineda. Provocamos a nós, professores, a pensar como foi à formação de Pineda e Honorato e refletir se nossas práticas pedagógicas beneficiam o desenvolvimento dos alunos a ponto de torna-los autônomos. Nossa postura frente à resposta não esperada, frente ao outro que age de maneira diferenciada, gera um problema ou faz dela uma situação de aprendizagem?

Pensemos se há na nossa prática espaço, tempo e discussões sobre a inclusão; como lidamos com as diversidades presentes na escola ou se ainda há uma postura homogeneizante, apesar de o discurso ser inclusivo. O professor enquanto sujeito formador é o mediador, o planejador das situações que proporcionam o aprendizado para que o aluno não aprenda somente as fases da divisão celular, mas que seja também capaz de entender sua própria condição.

INTERFASE – TEMPO DE REFLEXÃO ENTRE ATIVIDADES

Nossas considerações não serão finais, haja vista que o assunto será retomado por outros autores e, com otimismo, por você professor em uma reunião pedagógica, no conselho do seu bairro ou em família. Propomos que esse momento de conclusão seja somente da leitura, e que a provocação se estenda de tal forma que várias interfases possam ocorrer, demonstrando que as discussões sobre as metodologias utilizadas por nós docentes estão sempre sendo questionadas, reavaliadas com a finalidade de proporcionar a todos os alunos fundamentos para um desenvolvimento que promova a independência física, psíquica, cognitiva.

Esse desenvolvimento é resultado da interação do sujeito com seus pares, e não de sua formação biológica. Assim, a família, a sociedade e escola são também responsáveis pela construção do sujeito; sendo a escola inicialmente a pequena sociedade em que o aluno vive. Nela as situações experienciadas darão suporte ao sujeito para lidar com aquelas fora dos muros escolares. São essas situações que devem ser planejadas pela equipe escolar, correlacionando os conteúdos ministrados com o objetivo de promover a autonomia.

Enquanto nossas práticas docentes contribuírem para a alienação, estaremos reforçando a deficiência do aluno e a nossa, haja vista que nos constituímos a partir do outro. Logo, não é o biológico que determinará o sucesso ou o fracasso, nem a trissomia a ausência de autonomia, mas sim nossa deficiência em proporcionar ao outro situações que possam desenvolver suas po-

tencialidades.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professor-investigativo: Que sentido? Que formação?.** In: Cadernos de Formação de professores. Ed. Porto Editora. n. 1, p.21-30, 2001.

AMARAL, L.A. **Mercado de trabalho e deficiência. Revista Brasileira de Educação Especial**, 1994, p. 2,127-136. Disponível em <http://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista2numero1pdf/r2_comentario01.pdf> Acesso em 01 mai 2014.

DOWN, J.L. **Observations on the Ethnic Classification of Idiots. In: London Hospital Clinical Lectures and Reports**;3:259-62, 1886. Disponível em: <<http://th-hoffmann.eu/archiv/down/down.1866b.pdf>> Acesso em 13 Ago 2014.

GRIFFITHS, A. J. F; WESSLER, S.; LEWONTIN, R.C.; CARROLL, S.B. **Introdução à genética.** 9ª. ed, traduzida por Paulo A. Motta, Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2008.

ESTEBAN, M.T. **O QUE SABE QUEM ERRA? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar.** 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

FIGUEIREDO, S.; PIRES, A.; CANDEIAS, M.; MIGUEL, M.; BETTENCOURT, J.; COTRIM, L. **Comportamento parental face à Trissomia 21.** Aná. Psicológica, Lisboa, v. 26, n. 2, abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087082312008000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 1 ago 2014.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio.** 3 ed. Curitiba: Positivo. 2004.

MOREIRA, L. M.A.; EL-HANI, C.N; GUSMAO, F.A.F. **A síndrome**

de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. Rev. Bras. Psiquiatr., São Paulo, v.22, n.2, Junho, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid-S1516-44462000000200011 &lng=en&nrm=iso>. Acesso em 18 ago 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-44462000000200011>.

MOVIMENTO DOWN - <http://www.movimentodown.org.br/> Acesso em 24 ago 2014

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial.** 4ed. São Paulo: Autores Associados. 2007.

SIEGFRIED, M. P. **Síndrome de Down: Guia para pais e educadores.** Siegfried M. Pueschel (Org). Tradução Lucia Helena Reily. Campinas. São Paulo. Papirus, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y lenguaje:** São Paulo. Martins Fontes, 1989.

DIZEM QUE SOU LOUCO POR PENSAR ASSIM

*Allana Resende
Gisély de Abrêu Corrêa
Edmar Reis Thiengo*

*Eu juro que é melhor
Não ser o normal
Se eu posso pensar que Deus sou eu¹*

Primeiro dia de aula, a turma, já conhecida de outros anos, retorna das férias de verão...mas tem alguém novo com novidade...e essa novidade desperta um sentimento....incômodo, importuno, perturbador...É um aluno com uma síndrome genética. E agora professor?

Sente-se incomodado a ponto de rejeitar, negligenciar ou abraçar? Sim, abraçar! Chamar para si a responsabilidade de educar alguém cujas peculiaridades são desconhecidas, misteriosas e singulares. Afinal, educar é desafio para um professor que deve ser investigador da própria prática, capaz de perante um problema compreendê-lo e propor solução (ALARCÃO, 2001).

Incomodados pelo nosso despreparo perante as necessidades desses alunos, descruzamos nossos braços e iniciamos uma investigação sobre o que nós e nossos pares sabemos acerca das síndromes genéticas. Antes de compartilhar da nossa investigação

¹ Os subtítulos são partes de músicas que de alguma forma nos remetem ao texto. Esse título é o trecho da música Balada de louco, compositores Arnaldo Baptista e Rita Lee.

nos perguntamos: Afinal, o que são síndromes?

Entre uma leitura e outra, percorrendo livros e artigos, sentimos falta de uma definição do termo e por isso utilizamos a que está no dicionário Michaelis on line, sendo síndrome definida como “Conjunto de sinais e sintomas associados a diferentes processos patológicos e que, juntos, formam o quadro de uma doença”(WEISZFLOG, 2004) e, numa segunda definição, “Combinação de características e sinais com uma condição crítica que é suscetível de despertar medo e insegurança”(ibdem).

Sendo assim, há diferentes tipos de síndromes que são caracterizadas pela Classificação Estatística Internacional de Doenças e problema relacionados à saúde, correspondente à décima revisão da classificação internacional de doenças - CID 10 (OMS, 2008). Di Nubila e Buchalla (2008) destacam que a Classificação Internacional de Doenças, publicada pela Organização Mundial de Saúde e adotada pelos países membros, vem sendo estruturada há mais de um século e surge inicialmente para conhecer às causas de morte. Seu uso vem sendo ampliado para a classificação de todas as doenças e motivos de consultas. Di Nubila e Buchalla (2008) chamam atenção para o fato da CID nem sempre permitir inclusão de detalhes para algumas especialidades. Embora as autoras já discutam a necessidade de outra classificação complementar, a predominância da CID representa um primeiro entrave para a educação: as características descritas são médicas ou biológicas, com termos específicos que não atendem as necessidades do campo educacional, bem como as pesquisas que são realizadas.

Tomemos como exemplo as trissomias que têm como consequências diversas síndromes como Down, Patau, Edward, entre outras, são descritas como malformações congênitas, deformidades e anomalias cromossômicas (RODRÍGUEZ, MORENO-CID, RUBIO, PASTOR, DE LEÓN, PUERTO, RODRÍGUEZ, 2013; ATKINS, HOMES, RICCARD, 1974). Quando há menção ao desenvolvimento das funções psíquicas, é atribuído o termo retardo mental, ou atraso no desenvolvimento cognitivo. Segundo Martinez e Cuesta (2014), a deficiência mental tem como uma das causas genéticas mais comuns a Síndrome de Down (SD), constituindo-se um dos grupos mais estudados.

Scalisi et al (2010) apresentam que a Síndrome de Down, ou trissomia 21, foi descrita pela primeira vez em 1866 por John Langdon Haydon Down, com os aspectos clínicos mais comuns em 10% dos pacientes com retardo mental, acompanhados por ele. Sua causa genética só foi descoberta em 1959 por Jérôme Lejeune, Marthe Gautier e Raymond Turpin e constitui-se por uma alteração resultante da presença de um terceiro cromossomo no par de número 21 e não dois, como ocorre normalmente (SCALISI et al, 2010). Esta alteração modifica o desenvolvimento do corpo e do cérebro, produzindo mudanças físicas e cognitivas.

Moreira et al (2000) descrevem que, entre as características dos sujeitos Down, estão a hipotonia, ou flacidez muscular, cardiopatia congênita, problemas de audição e problemas de visão. Os autores também destacam (2000, p. 97) que “as habilidades intelectuais do Down têm sido historicamente subestimadas.”

Castro e Drago (2013) chamam atenção para o atraso no

desenvolvimento da linguagem comum nos sujeitos Down e apresentam algumas estratégias para minimizar esse atraso, entre elas, falar frente a frente, dar tempo para o processamento da linguagem, utilizar linguagem mais simples, solicitar que a criança repita a instrução dada para verificar se entendeu, usar palavras impressas, utilizar instruções e material impresso para reforçar as orientações faladas; haja vista que a memória auditiva recente pode apresentar déficit em graus variados. Esse déficit afeta a capacidade em responder a palavra falada do aluno Down. Logo, as situações de ensino devem se basear predominantemente na habilidade visual em detrimento da auditiva. Ressaltam a necessidade da avaliação da eficiência dessas estratégias de acordo com as características de cada pessoa

Castro e Drago (2013) apontam que Como consequência do déficit da memória auditiva recente, a capacidade de concentração dessa criança é menor, ela se distrai e se cansa com maior facilidade. Uma estratégia apresentada pelos autores como muito eficiente é planejar atividades curtas, bem definidas durante a aula, propondo o trabalho com outras crianças e disponibilizando uma caixa com essas atividades para utilização quando necessário.

Embora a Síndrome de Down apresente características físicas marcantes, Castro e Drago (2013) salientam que o aprendizado é um processo singular e que a criança com Síndrome de Down apresentará especificidades em seu processo cognitivo como qualquer outra criança. Para que essas necessidades sejam atendidas, é necessário conhecer os sujeitos, não reduzindo suas características às características da síndrome.

Descobrir caminhos alternativos para as vias que estão, por algum motivo, impedidas de serem trilhadas é a maneira de viabilizar o desenvolvimento desses alunos. Vigotski (2004) ao falar dessas vias alternativas exemplifica o sistema braile para os cegos e a linguagem dos sinais para os surdos, para os deficientes mentais deve-se encontrar uma via alternativa, que não reforce a condição que estão, mas que promova o desenvolvimento dos mesmos.

As práticas pedagógicas ainda hoje reforçam a condição da deficiência mental, ao propor atividades que limitam o aluno no plano concreto, não sendo almejado o plano abstrato (VIGOTSKI, 2011). Essa limitação vem da crença que crianças com deficiência mental não conseguem formar a imagem mental dos objetos (VIGOTSKI, 2004; 2011), influenciando educadores em suas práticas.

É a respeito dos conhecimentos dos docentes acerca das características das síndromes genéticas e de que maneira essas informações influenciam suas práticas pedagógicas que realizamos esse estudo. Para tanto contamos com dois grupos de professores.

O primeiro grupo, composto por dez professores que cursavam mestrado em uma instituição federal, inscritos na disciplina “Diversidade e Inclusão”, apresentava-se bastante heterogêneo. Havia professores do fundamental à graduação, pedagoga e um diretor de escola recém-empossado, todos ligados à rede pública de ensino. O segundo grupo foi formado por três professoras do Ensino Fundamental de uma escola particular, graduadas em Pedagogia e todas com estudantes com síndrome

de Down em sala de aula.

Os dados foram produzidos no segundo semestre de 2015, a partir das de uma dinâmica e um questionário; as observações foram registradas em um diário de bordo e audiogravadas. O que vimos, ouvimos e registramos serão trazidos, em pequenos recortes, porém os personagens terão nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos.

MAS LOUCO É QUEM ME DIZ E NÃO É FELIZ: “E QUE VOCÊ DESCUBRA QUE RIR É BOM, MAS QUE RIR DE TUDO É DESESPERO”

Uma dinâmica, um jogo e uma crise de riso. Não de felicidade, gargalhadas que, embora animadas, expressavam sentimentos de estranhamento, nervosismo, ausência de compreensão... A proposta partiu das pesquisadoras para o grupo de professores/alunos mestrando e abrangeu também o professor. Cada um recebeu uma ficha que trazia informações sobre o personagem que deveriam interpretar enquanto jogavam o jogo “Imagem & Ação”. Esses personagens tinham características específicas, consequência das síndromes de Tourette, Down, Burnout, Pânico, HIV, Warkany e Autismo.

Bem que todos tentaram, mas jogar tornou-se difícil, estavam preocupados em mostrar as características marcantes de cada síndrome que a eles foram dadas nas fichas e, ainda que as mesmas não interferissem no desenvolvimento cognitivo, se comportaram como se o desenvolvimento mental fosse comprometido.

João ficou com a ficha que sinalizava Síndrome de Tourette. Foi interessante observar que ele não disse nada além de vocalizar “A” a cada minuto, embora pessoas com essa síndrome não apresentem atraso em seu desenvolvimento. Em contrapartida Joana, que recebeu a ficha com Síndrome de Down participou ativamente dentro das suas ‘limitações’; essa ação pode ser explicada, talvez, pela sua experiência com uma aluna com essa síndrome.
(DIÁRIO DE BORDO, novembro 2015)

João formou-se em Ciências Biológicas e atua em pesquisa na linha Diversidades. Sentiu-se confortável e seguro para interpretar uma pessoa com Síndrome de Tourette, mas o que pode ser observado é que João ficou preso às características clínicas além de somar a estas um desenvolvimento mental atrasado.

[...] não sei com precisão as características específicas de cada síndrome, mas entendo basicamente as principais características de todas elas devido a estudos em genética médica, na Universidade.
(João, novembro 2015)

Tal comportamento é coerente com sua formação inicial a qual reforça sua visão biologizante, atendo-se somente às questões médicas. Ao responder o questionário se já trabalhou com algum aluno com síndrome e suas características ele relata:

Sim, ela possui aspecto mongoloide, olhos amendoados, cabelos lisos, pescoço encurtado, prega simiesca nas mãos, retardamento mental, flacidez muscular, fala dificultada e oscilações de humor.

(João, novembro, 2015)

Nos relatos de João não houve menção às características sobre o desenvolvimento do sujeito ou relativo ao processo de ensino e aprendizagem. Tal fato é refletido em sua prática. Quando questionado se faz algum tipo de adaptação das atividades para que o estudante com síndrome possa por meio delas se desenvolver, respondeu:

Há uma professora especialista especialmente direcionada para proceder as adaptações na transposição didática da disciplina com a aluna. Em vista disso, poucas são as interferências que eu, enquanto professor regente faço para com a aluna. Há ocasiões em que a iniciativa de um assunto é direcionada para captar os conhecimentos tácitos da aluna Down, mas não é uma constante.
(João, novembro, 2015)

Baseado nas palavras de João compreendemos que a aluna frequenta o ensino regular, mas só possui algum tipo de atividade quando a professora especialista faz as adaptações necessárias para que ela possa acompanhar o que João planeja para o restante da turma.

A preocupação do professor deve ser a de resolver da forma mais indolor possível tanto uma quanto outra consequência. Com a organização correta da vida da criança e a diferenciação moderna das funções sociais, o defeito físico não pode, de maneira nenhuma, vir a ser para o deficiente a causa da completa imperfeição ou da invalidez social (Vigotski, 2004, p. 380-381).

Vigotski (2004) chama atenção para a superação da deficiência para que haja desenvolvimento do sujeito. Estar em uma sala de aula com outras pessoas não é garantia de desenvolvimento; ter uma função na sociedade, ainda que seja no contexto educacional, é parte desse processo. Compete ao professor essa responsabilidade cujo êxito parece não estar perto.

Observamos esse quadro a partir do questionário que foi enviado aos dez alunos mestrados. Dos dez participantes somente cinco responderam ao questionário; dois alegaram não ter respondido por não saber. Dos cinco questionários respondidos, três pessoas não completaram respondendo somente as perguntas referentes ao próprio trajeto profissional, deixando em branco as indagações referentes às síndromes.

João foi uma das pessoas que respondeu por completo, junto à Joana. Esta, formada em pedagogia e professora do ensino superior demonstrou conhecimentos próximos de João, embora sua formação não tenha contemplado disciplinas sobre síndromes. Atribuiu seu conhecimento à própria experiência, pois tem uma aluna com Síndrome de Down no ensino superior onde leciona. A formação inicial mostrou-se não ser o fator diferencial.

Dos três questionários incompletos, duas pessoas são de áreas que possuem disciplinas relacionadas ao corpo humano (Educação Física e Biologia), ambos atribuíram a falta de conhecimento do tema à ausência de vivência em sua vida profissional, conforme relatado nos e-mails:

Estava começando a responder seu questionário e percebi

que, infelizmente, pouco poderia contribuir com o questionário, pois como ainda não trabalhei com aluno que possui alguma síndrome, fiquei sem respostas para as principais perguntas.
(José, 2015)

Acho que não pude contribuir muito porque nunca tive experiências com alunos com estas doenças.
(Maria, 2015)

O que sabemos sobre os alunos com síndromes? Além da dinâmica e do questionário houve um debate sobre o assunto. Novamente pouco foi falado sobre o desenvolvimento e a relação do mesmo com o processo de ensino e aprendizagem. Os professores mestrandos mostraram-se angustiados, preocupados em como fazer, mas não demonstraram no questionário e nem durante a dinâmica características investigativas na definição de Alarcão, (2001, p. 26) ao defender que um professor deve ser

[...] investigador e a sua investigação tem íntima relação com sua função de professor. [...] é, pois primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona.
[...] é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencionalmente e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução.

O resultado mostra que os conhecimentos desse grupo de professores são resultantes das experiências dos mesmos ao longo de suas vidas profissionais e que a formação inicial não mostrou-se como um elemento diferencial para pensar no processo de desenvolvimento de um aluno com Síndrome. Tal resultado é

condizente ao segundo grupo.

Nas respostas aos questionários do segundo grupo, observamos que todas as professoras relataram algumas características da síndrome de Down e destacaram a necessidade da realização de adaptações do trabalho pedagógico para que os estudantes se desenvolvessem.

Atividades são visuais, lúdicas e não posso fazer atividades longas e que requer muito esforço mental [...] Atividades são objetivas, com enunciados específicos, nas interpretações de textos as perguntas são feitas no decorrer do texto, atenção é diferenciada em algumas tarefas mas sempre trabalhando a autonomia.
(Martha, 2015).

Mesmo assim, observamos que nenhuma delas relacionou com profundidade as características citadas com as modificações que eram feitas em sala de aula. Martha, por exemplo, fala de ações práticas em sala de aula, mas afirma: “Gostaria de aprender mais sobre as necessidades intelectuais de cada síndrome para que eu consiga me aproximar mais do meu aluno, entrar no seu mundo”.

Beth conviveu com a mesma criança Down por dois anos consecutivos. Segundo ela,

Por trabalhar e conhecer essa aluna há dois anos consecutivos, seu desenvolvimento e sua reação resposta mediante ao trabalho apresentado é muito importante para traçar as metas a serem alcançadas. Baseio-me nessa devolutiva para novos avanços e/ou fixações necessárias, sempre priorizando o bem-estar da aluna.

(Beth, 2015)

É na observação das reações da estudante ao longo do processo que Beth se apoia para preparar suas intervenções. Clara, a terceira professora diz que

[...] todas as informações que foram repassadas contribuem para a metodologia em sala, pois essas nos dão embasamento para planejarmos e adaptarmos as atividades que serão desenvolvidas.
(Clara, 2015)

Ao expressar a dificuldade de comunicação com seu aluno Down, e destacar a agressividade, sugere não perceber outras especificidades da síndrome.

Sempre existem desafios, há uma dificuldade na comunicação, em alguns momentos, esse aluno demonstra atitudes agressivas, se recusa a realizar as atividades propostas, entre outros.
(Clara, 2015)

Características fundamentais como o déficit na memória auditiva recente têm efeito sobre o comportamento e isso não é citado. Essa informação possibilitaria à professora modificar algumas práticas, evitando que o estudante se canse, pois o cansaço pode gerar irritação, dando maior viabilidade ao trabalho, como sugerido na fala de Martha. As pesquisas de Castro e Drago (2013) sobre síndrome de Down, demonstram a possibilidade de elaboração de estratégias para facilitar o aprendizado desses

sujeitos, apoiando-se nas características comuns a esta síndrome e que, para os autores, se convertem em oportunidades de intervenção.

Uma das professoras reconhece o apoio que recebe em sua escola, mas ressalta que:

[...] as Instituições Pedagógicas não se encontram preparadas para receber esses estudantes. Pouca infraestrutura, não há psicólogos permanentes, materiais adequados, espaços adaptados. Embora haja algumas mobilizações, percebo ainda ser muito “aquém” das necessidades.
(Beth, novembro, 2015)

Castro e Drago (2013) também destacam que os professores acham preocupante a ideia de inclusão, assim como observamos no questionário de Beth, mas os autores também revelam a existência de experiências positivas em outros estados e municípios do Brasil, demonstrando que é possível a transformação pedagógica para ensinar efetivamente.

Observamos durante a vivência com os estudantes do mestrado, que alguns colegas, a partir das características descritas nas fichas da “brincadeira”, atribuíram outras dificuldades ao papel representado. Esse fato corrobora a percepção de Castro e Drago (2013) de que devido ao atraso na linguagem, os educadores são levados a subestimar a capacidade dos sujeitos com síndrome de Down.

Constatamos que a falta de saber sistematizado pode gerar equívocos nas práticas pedagógicas, mas observamos também que a formação inicial na área da Biologia, ou afins, não garante

o conhecimento sobre as síndromes e suas especificidades no processo de ensino e aprendizagem, como também pode influenciar o olhar biologizante para as síndromes.

A formação continuada voltada para a prática, que aparece nos três questionários, recebe destaque no grupo de professoras do Ensino Fundamental. Uma delas define o que entende como síndromes:

Entendo que seja diferente de doença, pois não há um remédio específico, ou, um quadro clínico que logo possa ser curado. Penso que a síndrome reúne vários sintomas comuns em algo que diferencie de uma doença.
(Clara, novembro, 2015)

Embora o sistema educacional como esteja historicamente organizado contribua para a manutenção de muitas dificuldades de atendimento de qualidade aos estudantes, entendemos que cabe ao professor também assumir as responsabilidades pertinentes à profissão e não apenas cobrar à quem compete o suporte devido, tanto humano quanto material. Nesse meio tempo quem sofre com todas as deficiências são os estudantes.

Demo (1997) afirma que a produção do conhecimento crítico e criativo se dá pela pesquisa e defende que é preciso recuperar a competência do professor. Reconhece, e concordamos, que ele é vítima de uma formação precária, da desvalorização e de dificuldades de capacitação permanente, mas defende que o professor deve ser pesquisador, encontrando nas próprias práti-

cas oportunidades de elaboração e reconstrução, colocando em cheque as próprias realizações, voltando à teoria para reconstruir conhecimento.

Considerando a presença de estudantes com diferentes síndromes genéticas no ambiente escolar, esta pode ser uma oportunidade do professor, como pesquisador, investigar suas próprias práticas e produzir conhecimento crítico e criativo acerca das síndromes genéticas.

SE EU POSSO PENSAR QUE DEUS SOU EU: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do questionário respondido pelos dois grupos e a dinâmica e debates com os mestrados, pudemos responder nossas indagações iniciais, constatando que os saberes que os docentes possuem em relação aos diferentes tipos de síndromes, em especial às genéticas, influencia diretamente sua prática de ensino.

Observamos que os saberes dos entrevistados são, em sua maioria, empíricos e embora a formação inicial esteja ligada às licenciaturas, as mesmas não dão suporte suficiente para que os profissionais atendam às necessidades dos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de que se desenvolvam em todas as suas potencialidades.

A formação inicial do grupo de professores em questão mostrou-se insuficiente quanto às informações acerca das síndromes, principalmente em relação às de origem genética, o que influencia a atuação desses profissionais no atendimento às ne-

cessidades educacionais especiais dos estudantes com diferentes síndromes. Nenhum professor dos grupos de pesquisa, seja ele estudante do mestrado ou não, demonstrou conhecimento específico desse processo relacionado a uma única síndrome, sendo os eventos relatados provenientes de suas experiências de vida e profissional.

Percebemos que os professores que possuíam um estudante com síndrome genética em sua sala de aula, foram impulsionados a buscar mais informações sobre essa temática.

A postura dos mestrandos perante as situações propostas não apresentou soluções baseadas em estudos e investigação sistemática; recorreram às suas experiências. Tal comportamento também foi observado nas professoras do ensino fundamental, embora não tenham participado da dinâmica. As especializações e cursos das professoras do Ensino Fundamental não garantiram uma base científica que sobrepujasse os conhecimentos espontâneos revelados em suas práticas.

Evidencia-se, portanto, a necessidade de reformulação na formação inicial dos professores para que os profissionais possam intervir, a partir de conhecimentos científicos, no processo escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais advindas das síndromes genéticas. Além disso, é importante que, ao final dos cursos, os professores constituam-se como investigadores, para, a partir das reflexões sobre a própria prática, aprimorarem sua atuação. Aos educadores que já estão em sala de aula, é preciso o movimento de busca e aprimoramento para garantir a todos os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar,

o pleno desenvolvimento de suas capacidades, sem discriminação (BRASIL,2010).

Os saberes docentes acerca das síndromes genéticas, quando inconsistentes, poderão manter a discriminação ainda tão presente em nossa sociedade, mas quando embasados, fruto do aprofundamento reflexivo, influenciarão na criação de ações para que as deficiências que caracterizam as diferentes síndromes genéticas sejam respeitadas e consideradas na elaboração das propostas pedagógicas. Entendemos que, para isso, não bastam informações pautadas em bases científicas veiculadas durante a formação inicial dos professores. Inferimos que a busca de aperfeiçoamento durante a atuação pedagógica e o olhar investigativo do professor, a partir das necessidades educacionais especiais oriundas das diferentes síndromes genéticas, poderão contribuir para o desenvolvimento das capacidades desses mesmos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professor-investigador: Que sentido? Que formação?** In:Cadernos de Formação de Professores. n.1, p. 21-30, 2001.

ATKINS, L., HOMES, L. B., RICCARD, V. M., **Trisomy 8**. In: The Journal of Pediatrics.v. 84, n. 2,1974, p. 301-304. Disponível em http://ac.els-cdn.com.ez120.periodicos.capes.gov.br/S0022347674806311/1-s2.0-S0022347674806311-main.pdf?_tid=b270686ad8d7-11e4-b253-00000aab0f02&acdnat=1427938346_8b8d853fef8c-3f72c9d244309afc7ffe. Acesso em 1 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político- Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de

Educação Especial, Brasília, 2010.

CASTRO, M. G. L.; DRAGO, R. Síndrome de Down: características e possibilidades de inclusão nas salas de aula da escola comum. In: DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Educação Especial: Indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

DI NUBILA, H.B.V, BUCHALLA, C.M. **O papel das Classificações da OMS - CID e CIF nas definições de deficiência e incapacidade**. Revista Brasileira de Epidemiologia; v. 11 n. 2: 324-35, 2008.

MARTÍNEZ, M. C. Q.; CUESTA, M. T. C.; **Intervención neuropsicológica en un caso de retardo mental asociado a síndrome de Down. Neuropsychological Rehabilitation on mental retardation associated with Down's syndrome**. Rev. Chil. Neuropsicol. 9(E2): p. 85-90, 2014. Disponível em< www.neurociencia.cl> Acesso em: 12 dez. 2015.

MOREIRA,L. M.A. , HANIB, C. N. E., GUSMÃO, F. A.F. **A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético**. Revista Brasileira de Psiquiatria;v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000.

OMS, Organização Mundial de Saúde. **CID 10. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Décima revisão. Ed. EDUSP, 2008. Disponível em <<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>> Acesso 15 out. 2016.

RODRÍGUEZ M. J., M. MORENO-CID, RUBIO, A., PASTOR, C., DE LEÓN J., PUERTO B., García J., RODRÍGUEZ, M. M. Trisomy 8 mosaicism a controversial prenatal diagnosis. In: **Obstetric Case Reports**. v. 33, n. 2, p. 204 -.215, 2013. Disponível em <<http://www>.

tandfonline.com/doi/abs/10.3109/01443615.2012.738719?journalCode=ijog20> Acesso em 25 mai. 2015.

SCALISI, F. C.; SILVA, G.; SCALISI, G. C.; SIFUENTES, A. S. **Historia del síndrome de Down. Un recuento lleno de protagonistas.** Can Pediatr; n. 34, v. 3, p. 157-159, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861- 870, 2011.

WEISZFLOG, W. **Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa.** Ed. Melhoramentos, 2004, disponível em < <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=jOZBW>> acesso em outubro de 2016.

8

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Maria da Penha Dias Kapitzky

André Louzada Silva

Edmar Reis Thiengo

Por Educação Especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica, enquanto educação inclusiva, refere-se a uma educação voltada a todos os alunos, incluindo também, àqueles do grupo da educação especial. Referência, ano

Neste sentido, o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação, enquanto a Educação Especial se destina às pessoas com necessidades educacionais especiais no campo da aprendizagem, originadas por deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, por transtornos globais do desenvolvimento ou por características

como altas habilidades, superdotação ou talentosos.

INÍCIO DA INSTITUCIONALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com a literatura (MAZOTTA , 1996; JANUZZI, 2004), as primeiras ações voltadas para o atendimento às pessoas com deficiência no Brasil teve início no período do Império, com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Em 1926 o Instituto Pestalozzi inicia os seus trabalhos como uma instituição voltada para o atendimento às pessoas com deficiência mental. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Com essas ações, o atendimento às pessoas público-alvo da Educação Especial começou a ser feito em espaços separados, auxiliando pais e responsáveis nas especificidades de seus filhos, mas de maneira nenhuma promovendo a inclusão.

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61, não tivemos mudanças em relação ao tratamento dado às pessoas atendidas pela Educação Especial. A legislação supracitada, em seu artigo 88, sinalizava que a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação a fim de integrá-los na sociedade. Já no artigo 89, determinava que toda iniciativa

privada considerada eficiente pelos Conselhos Estaduais de Educação, e relativa à educação de excepcionais receberia tratamento especial mediante bolsa de estudo, empréstimos e subvenções.

Com relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 podemos perceber que não tivemos grandes avanços em relação à assunção por parte do Estado para com a escolarização desses sujeitos. Na referida legislação encontramos lacunas em relação à Educação Especial, ganhando destaque: a) não há especificação de atendimento educacional especializado; b) não aborda como o Estado garantiria a Educação geral desses alunos e as especificidades; c) o termo utilizado é a Educação dos Excepcionais; d) a Educação é calcada no atendimento clínico e terapêutico; e) determina o lócus do atendimento: classes especiais e instituições especializadas.

Considerando que a LDB nº 4024/61 tramitou certo tempo para ser aprovada e quando essa ação é realizada a referida legislação encontrava-se com questões “defasadas” em relação à sociedade da época, em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692/71, complementar à primeira. Percebe-se que avanços também não foram apontados para o campo da Educação Especial, pois a legislação sugeria, em seu artigo 9º que 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.

A partir dessa lei, podemos considerar que a Lei complementar à LDBEN nº 4024, também fundamentou o afastamento

do Estado em relação ao direito à Educação para as pessoas atendidas pela Educação Especial, pois nessa legislação percebemos os seguintes encaminhamentos: a) troca-se o termo Educação dos Excepcionais por tratamento especial; b) não é explicitado o que seria esse tratamento especial; c) essa questão ficou a cargo dos Conselhos de Educação. Situação não resolvida.

No entanto, é a primeira vez que a legislação educacional trata das necessidades especiais dos alunos. Mesmo assim ficou uma lacuna na legislação: o que seriam as necessidades especiais? Os alunos só trazem necessidades especiais? E o acesso a outros elementos da cultura? Essa legislação permitiu que os atendimentos realizados com os alunos tivessem foco nas atividades da vida diária (cuidado com o corpo, realização de atividades domésticas, etc.), constituindo um olhar clínico e terapêutico para com as necessidades dos alunos. Esse movimento reforçou o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Parece-nos que essa é a primeira vez que a legislação de caráter nacional anuncia a preocupação com o “especial” para esses alunos. Embora denominado “tratamento especial”, podemos supor que se trata de uma proposição de oferecimento de uma educação de caráter “especial”, “diferenciado”, visto que é uma lei que rege a educação.

A Lei Complementar nº 5.692/71 demonstrava o explícito descaso do Estado para com a implementação de políticas públicas para a inserção das pessoas público-alvo da Educação Especial na escola, sinalizando inclusive que:

Art.30 – Não poderá exercer função pública, nem ocupar

emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público, o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta em estabelecimento de ensino, ou de que está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único – Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- Insuficiência de escolas;
- Matrículas encerradas;
- Doença ou anomalia, grave, da criança (BRASIL, 1971, parágrafo único).

Entre a 4.024/61 e a Lei 5.692/71 há a ausência de documentos específicos para a Educação Especial. Somente em 1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) idealiza o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e a partir desta data se inicia a promulgação de documentos voltados para a Educação Especial. Esse órgão se torna responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, passando por várias reformulações e denominações.

A CENESP, entre suas metas, destaca-se a visão de ensino integracionista, impulsionando ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

Em 1978, esse Centro promulga a Portaria Interministerial nº. 186/78, publicada em conjunto pelos Ministérios da Educação e Cultura (MEC) e da Previdência e Assistência Social (MPAS), cujo objetivo era ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social.

Esse documento estabelecia uma “meta mínima” a ser atingida pelos alunos. E, diante disso, constitua a formação dois Grupos de alunos: Reabilitação (AVD) para os mais comprometidos e benefício da Educação Especial para os que tinham possibilidades de participação social. Nesse documento, percebia-se uma indefinição dos sujeitos apoiados pela Educação Especial.

Nesse contexto, o encaminhamento de “excepcionais” (termo utilizado na época) para atendimento especializado deveria ser feito com base em diagnóstico, compreendendo a avaliação das condições físicas, mentais, psicossociais e educacionais do excepcional, visando a estabelecer prognóstico e programação terapêutica e/ou educacional. Como podemos ver, o diagnóstico é o termômetro para definir os alunos e os encaminhamentos dados a eles. O diagnóstico influencia a educação ofertada e a ideia de quem pode ou não aprender.

Em 1986, tivemos a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial (SESPE); Esta em substituição ao CENESP. Um dos documentos publicados pela SESPE (BRASIL, 2001, p. 10) dizia que: “A Educação Especial é parte integrante da Educação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE)

promoverá o pleno desenvolvimento do educando”.

Diante disso, ficaram questões:

a) O AEE é o meio para o aluno se desenvolver. Como fica a Educação nesta discussão?

b) Ele substitui um processo amplo de formação que é o desenvolvimento humano.

c) Trata-se das especificidades dos alunos. Como fica o acesso aos bens culturais de maneira mais ampla?

Diante disso, cabe questionar: o que seria o AEE? Nessa época, simboliza a criação de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas modalidades de atendimento por profissional qualificado. Como podemos ver, até então, o AEE se relacionava ao atendimento clínico, terapêutico e educacional. E onde ele era realizado? Na classe comum (com apoio pedagógico especializado), classe comum com apoio de sala de recursos, classe comum com apoio itinerante, classe especial, escola especial, centro de educação precoce, serviço de atendimento psicopedagógico, oficina pedagógica a escola empresa.

Como podemos ver, até os anos de 1970 e metade dos anos de 1980, as políticas públicas de Educação Especial primavam por um processo de integração que entendia que o “problema” estava centrado no sujeito, devendo o mesmo ser “ajustado” para adentar a escola. Pouco se constituiu para a implementação de ações na escola visando a efetiva inclusão dos alunos nas práticas planejadas e desenvolvidas pelas escolas, primando, assim, por uma perspectiva de estudante padrão, ou seja, que não apresente nenhum tipo de deficiência.

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 1990.

A partir da década de 1990 do século XX surge um movimento mundial em favor da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais nas escolas de ensino comum. Esses movimentos estavam insatisfeitos com a tentativa de integração social dos alunos das escolas regulares que eram encaminhados para classes especiais. Nesse período, as reformas educacionais no país foram arcadas por um amplo debate nacional e internacional, inspiradas por organismos internacionais e caracterizadas pelo discurso da educação para todos (CEPAL, 1992).

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, reavivava os movimentos para que o Estado assumisse a garantia do direito educacional das pessoas segregadas nas escolas especializadas ou em seus lares por carregarem algum tipo de deficiência. Essa conferência abriu espaço para que se discutisse a garantia de acesso, permanência e ensino com qualidade para todos, inclusive os que dela foram excluídos (BRASIL, 1990)

Em 1994, na cidade espanhola de Salamanca é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais. O documento criado a partir das discussões realizadas, intitulado “A Declaração de Salamanca”, trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Uma das questões centrais apontadas é inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro

do sistema regular de ensino.

No Brasil, a elaboração da Constituição Federativa do Brasil de 1988, ao acompanhar os debates produzidos em âmbito nacional e internacional, apontou dispositivos que favoreceram a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na escola de ensino regular.

Foi promulgada que a Educação deveria ser assumida como direito de todos e dever do Estado e da família. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Para tanto, foi reconhecida a necessidade de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a oferta de Atendimento educacional especializado aos sujeitos público-alvo da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Em 1996, com a LDB nº 9.394/96, a Educação Especial é assumida como uma modalidade de Educação Escolar (simbolizando não ser substitutiva à escolarização dos alunos), garantindo aos alunos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e avaliativos, bem como organização específica de acordo com as necessidades dos alunos, bem como professores de ensino comum capacitados e outros especializados para atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes.

Nesse cenário, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), criado em 1990, através da Lei nº 8.069, em seu artigo 55, reforça os dispositivos legais já citados ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Es-

pecial, orientando o processo de “integração instrucional”. Mais uma vez temos um documento que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”.

Os Planos Nacionais de Educação também vêm destacando a necessidade de construir escolas inclusivas que garantam o atendimento à diversidade humana”.

Em 2003, é implementado pelo MEC o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade.

Muito antes da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU (2006), que foi assimilada à nossa Constituição de 1988, pelo Decreto nº. 6949, de 25 de agosto de 2009, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – Convenção da Guatemala (2001) – esclarecia sobre o fato de não constituir discriminação a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento das pessoas com deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência

(art. 1º, no. 2,b) Por essa Convenção, as diferenciações são, em algumas circunstâncias, admitidas, mas jamais serão permitidas a exclusão ou limitações e restrições se o motivo for a deficiência.

O propósito atual da Educação Especial é alinhar-se ao que preceitua a nossa Constituição, ao estender e aprofundar a compreensão do direito à educação pela internalização desses e de outros documentos internacionais dos que o Brasil é signatário

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), lançada em 2008, traz subjacente a ideia de que a educação inclusiva, fundamentada na concepção de direitos humanos, é, além de cultural, social e pedagógica, uma ação política, promotora de uma educação de qualidade para todos os alunos.

Concebida nessa perspectiva, evidencia o papel da escola na superação da lógica da exclusão, trazendo mudanças na organização de escolas e de classes especiais, visando à construção de sistemas educacionais inclusivos, por meio do acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares (BRASIL, 2010).

Essa política impele os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer forma de categorização das deficiências e tem como objetivos específicos garantir: oferta do atendimento educacional especializado (AEE);

continuidade de estudos e acesso aos níveis mais elevados de ensino; promoção de acessibilidade universal; formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; formação de profissionais da educação e comunidade escolar; transversalidade da modalidade de ensino especial desde a educação infantil até a educação superior; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

Os objetivos dessa política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para:

- garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular (com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino;
- formar professores para o AEE e demais professores para a inclusão;
- prover acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, comunicações e informação;
- estimular a participação da família e da comunidade;
- promover a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas educacionais;
- oferecer o Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Essa política trouxe novas concepções à atuação da Educação Especial, em nossos sistemas de ensino. De substitutiva do ensino comum para alunos com deficiência, reforça uma con-

cepção de Educação Especial que tem a tarefa de complementar/suplementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio do ensino de conteúdos e utilização de recursos que lhes conferem a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência.

No Brasil, o atendimento educacional especializado está sendo disseminado pelas escolas brasileiras, do ponto de vista conceitual e prático, de modo que possa ser compreendido e executado segundo seus objetivos de: identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (SEESP/MEC, 2008).

O AEE complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial; não se confunde, portanto, com reforço escolar para a clientela da educação especial.

Os objetivos do AEE, ao serem absorvidos pelas redes de ensino, vão exigindo das escolas: espaço físico, recursos, equipamentos, formação continuada de professores em serviço, integração da Educação Especial nos Projetos Político-Pedagógicos. Por meio desse e de outros tipos de atuação, a educação especial está se introduzindo pouco a pouco nas escolas comuns e redesenhando os seus contornos educacionais, conquanto não estejam ainda verdadeiramente comprometidas com a inclusão escolar.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, é um quesito que precisa ser enfatizado quando se aborda a inclusão. Muitos professores sentem-se inseguros e ansiosos diante da possibilidade de receber uma criança com necessidades especiais por deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na sala de aula. Há uma queixa geral de estudantes de Pedagogia, de licenciatura e dos professores que sempre afirmam: “Não fui preparado para lidar com crianças com deficiência” (LIMA, 2002, p. 40).

Fazendo alusão a formação dos professores que atuarão com esses alunos, a LDBEN/1996, em seu artigo III, recomenda que sejam: “[...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses alunos nas salas comuns”.

Bueno (1999) aponta que dentro das atuais condições da educação brasileira, não há como incluir crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular sem apoio especializado, que ofereça aos professores dessas classes, orientação e assistência. Assim, a educação inclusiva é aquela que oferece um ensino adequado às diferenças e às necessidades de cada aluno e não deve ser vista isoladamente mas, como parte do sistema regular de ensino. Para tanto, a questão indispensável para a efetivação deste conceito é a formação adequada e contínua do professor (SANT’ANA, 2005; GLAT & FERNANDES, 2005).

A legislação brasileira prevê que todos os cursos de licenciatura, devem capacitar os futuros professores para receber, em suas salas de aula, alunos com e sem necessidades educativas especiais, dentre os quais os alunos com deficiências. Mas será que, no cenário atual, os professores estão realmente preparados para garantir, na prática, o direito dessas pessoas?

Para tentar responder essa pergunta analisou-se três artigos que foram escritos como resultado de pesquisas que analisaram o quanto os professores estão preparados para receber no espaço educacional alunos com necessidades especiais.

O primeiro foi realizado no ano de 2012 e envolveu 20 professores do município de Cruzeiro do Sul – AC. O segundo foi realizado no ano de 2007 e envolveu 13 professores das cidades de São Paulo e do interior desse estado. E o último foi realizado com três professoras da cidade de Viçosa – MG.

Nas pesquisas os professores apontaram não estarem preparados para o trabalho com aluno com necessidades educativas especiais, pelas seguintes razões: Formação deficiente – Durante a formação inicial não tiveram acesso ao ensino para lidar em sala de aula com alunos portadores de necessidades especiais, apontando para uma falha curricular nos anos anteriores.

Alves (2009) vai além. Para ele o importante não é só capacitar o professor, mas também toda equipe de funcionários desta escola, já que o indivíduo não estará apenas dentro de sala de aula.

[...] alguém tem por obrigação treinar estes profissionais. Não adiante cobrar sem dar subsídios suficientes para uma boa adaptação deste indivíduo na escola. Esta

preparação, com todos os profissionais serve para promover o progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas (ALVES, 2009, p. 45-46).

E Mendes (2004, p. 227) aponta que uma política

[...] de formação de professores é um dos pilares para a construção da inclusão escolar, pois a mudança requer um potencial instalado, em termos de recursos humanos, em condições de trabalho para que possa ser posta em prática.

Costa (2010) determina que para um efetivo estabelecimento deste modelo educacional deve-se esperar, além de tudo, uma mudança da postura dos profissionais que trabalham com a educação. Dessa forma, acredita-se que pouco se aproveita o investimento de recursos, implantação de cursos e capacitações, organização curricular e adaptação do espaço escolar se não houver uma transformação de atitude tanto no corpo educacional, bem como da sociedade em geral.

Precisamos pensar em processos de formação inicial e continuada de professores que assumam a inclusão escolar como uma ação que se soma ao direito à Educação para apontar caminhos possíveis que precisam ser trilhados para repensarmos os currículos, as práticas de ensino, os processos de avaliação, as relações de colaboração entre os profissionais da Educação para fazermos da sala de aula comum um espaço de todos, tendo em vista que a aprendizagem se realiza por meio do acesso à cultura e nas relações entre pares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de inclusão geram debates por vezes polêmicos e levantam questionamentos quanto a sua essência. Elas vêm estimulando as redes de ensino a criarem dispositivos para a escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Podemos apontar que existem esforços vindos de governos tanto de ordem nacional como internacional para garantir o acesso do aluno com necessidades educativas especiais ao ensino de forma inclusiva. Mas é necessário que as políticas públicas sobre inclusão escolar cheguem aos alunos de licenciatura dando condições que se tornem professores capacitados para trabalhar com essa demanda .

Ao analisarmos o atual investimento que vem sendo feito na Educação brasileira, podemos perceber benefícios constituídos para a universalização do ensino público, no entanto há desafios a serem enfrentados quanto à valorização do magistério, à ampliação dos investimentos na formação docente, às condições de trabalho dos professores e à implementação de políticas públicas que articulem os serviços da Educação, da Saúde e da Assistência Social, movimentos esses importantes para a escolarização de muitos alunos.

Ao observar como a Educação Especial vai sendo desenhada no cenário educacional brasileiro, podemos perceber que ela vai se configurando por meio de um misto de desafios e conquistas. É preciso entender que em âmbito nacional, vários documentos foram promulgados para que os alunos tenham acesso ao cur-

riculo escolar e ao atendimento educacional especializado. Várias políticas públicas também foram instituídas para materializar essas normatizações em ações concretas. Fragilidades também constituem muitas políticas, demandando a constante produção de conhecimentos e análises críticas dos movimentos políticos implementados.

Precisamos, assim, fortalecer os pressupostos que defendem a Educação como direito social, o senso de igualdade, o respeito à diversidade/diferença humana, as especificidades que cercam as várias culturas locais, trazendo seus aspectos para o currículo escolar. Isso posto, encontramos a necessidade de implementação de documentos orientadores para a oferta de Educação Especial e de ações no interior das escolas para que todos os alunos possam se beneficiar de boas aprendizagens.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL, NOTA TÉCNICA Nº 62/ 2011 , 08 de dezembro de 2011. **Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011** MEC / SECADI /DPEE 2011b.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Marcos político-Legais da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.Brasília, DF, 2010b.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**, Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1992.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R; **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.) Políticas e práticas de educação inclusiva. 2.ed., Campinas, SP, Autores Associadas, 2007.

MEC/SEESP; **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007.

OLIVEIRA, E. S., et al.; **Inclusão social: Professores preparados ou não? Polêmica**, v. 11, n. 2, 2012.

SARAIVA, A. C. L. C; FERENC, C. C.; FERNANDES, A. V.; **“Não estou preparado”: A construção da docência na educação especial**. Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – UNESP, 2007.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G.; **Diretrizes e desafios na formação inicial e continuada para a inclusão escolar**. Anais do IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – UNESP, 2007.

REFLEXÕES E OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES QUANTO À ESTRUTURA DA “ESCOLA INCLUSIVA” E O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO DE “ENSINOAPRENDIZAGEM”

*Nahun Thiaghor Lippaus Pires Gonçalves
Fabiana da Silva Kauark
Edmar Reis Thiengo*

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo.

Ausubel

CORRELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM

O aprender na educação formal e tradicional é atribuído a apropriação de conhecimentos pelos alunos sob a mediação do professor em ambiente escolar, produto desse resultante do processo educacional de escolarização e da aquisição cognitiva que ocorre, contudo a utilização real dos saberes aprendidos pode ser de difícil correlação, gerando dúvidas no para que e por que aprender certos assuntos.

A educação está disponível para toda e qualquer pessoa, independente dos grupos sociais dos quais faça parte ou de suas limitações, porém o conhecimento sempre irá requerer frente ao processo de “ensinoaprendizagem” uma diversidade metodológica que compreenda a amplitude de possibilidades diferenciadas

em âmbito escolar de cada sujeito.

Nesse contexto muito tem sido feito na tentativa de entender como se desenvolve a aprendizagem, objetivando respostas ao porquê de uns aprenderem com tamanha facilidade e outros não, ou mesmo como promover o aprendizado frente às dificuldades presentes no que se refere à limitação de cada um numa abordagem inclusiva.

Outros questionamentos partem da premissa de como o educador pode impulsionar, provocar, motivar e promover melhorias na educação que se revelem como potenciais facilitadores dessa ação.

Mediante o processo de inclusão é essencial entender e agir de forma a transcender as dificuldades na promoção da aprendizagem, orientando o aluno na superação de limites, que muitas vezes é imposto pela sociedade e ou por questões pessoais e déficits cognitivos que dificultam o posicionamento social igualitário e até mesmo a formação da identidade desses indivíduos apoiados e sustentado por processos excludentes.

Romper com essa perspectiva excludente também faz parte do ensinar, onde pode e deve ser mediado pelo professor, visto as superações reflexivas e críticas que o processo educativo possibilita, nesse ponto a psicopedagogia tem um importante papel de apoio a ser realizado, onde propomos algumas considerações.

Nesse texto abordamos algumas faces e o que se espera da Escola Inclusiva, tanto na perspectiva legal quanto na opinião dos professores, num contraste de realidades e o quão importante se faz a psicopedagogia no processo de “ensinoaprendizagem” in-

clusiva frente às teorias que contribuem para as transformações exigidas e almejadas.

Assim antes de iniciarmos nossas colocações é necessário que algumas teorias a respeito da aprendizagem e do processo que conduz a formação da Escola Inclusiva sejam acometidas, já que as mesmas concepções são fundamentais para elaboração e o desenvolvimento da proposta, contribuindo para sua fundamentação.

“NOSSOS” REFERENCIAIS

As teorias de aprendizagem e dificuldades relacionadas seguem com base em Vigotskii, Piaget, Freire e Ausubel. No princípio de interação de Vigotskii (1993), a aprendizagem compreende etapas de assimilação, acomodação e equilíbrio, nesta é possível fazer uma conexão com Piaget (1998) quando este resalta o procedimento de desenvolvimento intelectual conduzido por meio das estruturas de pensamento e estando estritamente relacionada à ação do sujeito sobre o meio.

Nesse sentido os esquemas ou estruturas intelectuais que o sujeito dispõe são fundamentais para a assimilação e incorporação das particularidades, a acomodação é dependente do mecanismo complementar em que esses esquemas devem se adaptar às propriedades e particularidades do objeto e o processo para equilibrar o conhecimento ocorre quando o indivíduo tenta compensar ativamente as perturbações que o meio oferece.

É significativo confrontar as dificuldades encontradas perante a assimilação, devendo essa ocorrer de forma complementar

e subsequente a aprendizagem para adquirir sentido amplo, onde a incorporação através da experiência adaptativa e o desenvolvimento dela de forma equilibrada são fundamentais (PIAGET e GREÉCCO, 1974).

Nessa medida estaríamos fazendo com que o conhecimento se agregue e se transforme em esquemas mentais organizados e sobrepostos. Talvez essa possa ser a justificativa para dizer que as dificuldades presentes no aprender determinado conteúdo são em detrimento da necessidade de conhecimento prévio, ou seja, possivelmente não houve aprendizagem no estágio precedente o que era imperativo para a aprendizagem seguinte.

Ocorre na verdade uma ‘aprendizagem’ temporária que impulsiona um conhecimento superficial, propiciando um distúrbio qualitativo em todo o processo, popularmente conhecido como “efeito dominó”, não havendo desenvolvimento das bases e ampliação do conhecimento de forma crítica e reflexiva.

De acordo com Vigotskii (1993) a aprendizagem sob o aspecto desenvolvimentista ocorre em dois níveis: o real, que exprime o desempenho da criança ao realizar individualmente suas tarefas e o potencial, aquele alcançado quando a criança recebe apoio de alguém.

Linhares (1993), relaciona pela visão Vigotskiiniana o nível real ao amadurecimento intelectual; e o potencial às perspectivas de aprendizado futuro que estão em processo de maturação, onde o espaço entre ambas é denominado de zona de desenvolvimento (VIGOTSKII, 1993).

Acreditamos que para a educação inclusiva como descrito

anteriormente o desenvolvimento do processo de “ensinoaprendizagem” seja produto contínuo e inacabado e diferentemente articulado sobre a responsabilidade escolar e social.

Entende-se que a inclusão beneficiaria qualquer pessoa e não só aquelas com alguma limitação, mesmo quando determinamos ações que estabeleçam condições igualitárias, não estamos subjugando o indivíduo nem o priorizando, mas sim fornecendo a possibilidade de que se estabeleça com sua necessidade de adaptação frente aos demais, havendo sim, uma (re)significação rente a questões políticas e sociais.

Na escola essa relação deve ir além, preocupando-se também com a (re)significação pedagógica do processo de aprendizagem dos alunos, adequando não só seu espaço físico e as condições materiais de trabalho para todos, mas produzindo e aperfeiçoando constantemente ações para garantir o processo de “ensinoaprendizagem” de qualquer educando e educador sem discriminação.

Dessa maneira promovendo liberdade e autonomia a professor e aluno, valorizando os saberes indiferentes ao grau de hierarquia, adequando-se ao tempo de elaboração e assimilação dos conteúdos, pois todos necessitam de atenção no que diz respeito a questões educativas, alguns mais do que outros, aqui o que deve ficar claro é que não se afirma com essas ações grau de importância, ou seja, que um é mais importante que os demais.

Uma necessidade relativa a essas questões é que a formação de equipes para atuar na área de inclusão sejam interdisciplinares face às múltiplas responsabilidades, que a escola tenha não só um espaço adequado para que crianças com limitações, mas que

favoreça a autonomia no que tange o aproveitamento de todo o espaço.

Além desses apontamentos ainda cabe a compreensão de que a aprendizagem ocorre em diferentes tempos, de diferentes formas, devendo o tempo de cada um ser respeitado e seus saberes valorizados de maneira significativa.

A teoria de “ensinoaprendizagem” de David Paul Ausubel propõe a lançar bases para a compreensão de como o ser humano constrói significados frente ao conhecimento, apontando caminhos e a necessidade de estratégias de ensino que facilitem a aprendizagem significativa, aquela que não é mecânica e apresenta significado amplo sendo alimentada pelo aluno com variadas reflexões (TAVARES, 2005).

Os estudos de Ausubel sobre “ensinoaprendizagem” foram formulados no início dos anos 60, onde existia uma preocupação em construir uma teoria capaz de auxiliar aos professores no seu desempenho em sala de aula (PELIZZARI, 2002).

Atualmente acreditamos que a contribuição de Ausubel torna-se mais relevante no contexto da educação inclusiva, que exige uma maior eficiência tanto por parte das escolas, quanto por parte dos professores.

Segundo Ronca (1994) a teoria da aprendizagem significativa tem dentre seus objetivos a construção de premissas que possibilitem adaptações a diferentes sujeitos e diferentes situações, ou seja, esta poderia ser bem aproveitada para embasar atividades que visem à estruturação das escolas inclusivas quanto ao processo de ensino-aprendizagem e a valorização dos saberes.

Freire (2007) reflete sobre essa valorização e o respeito pelo saber quando denota que todos somos detentores de diferentes saberes e temos o que aprender com o outro, podemos dizer que essa afirmação segue no contexto inclusivo, pois dignifica qualquer que seja o saber e suas pessoas, apreciando para além do conhecimento o ser social sem discriminação, todavia colocamos como obstáculo a essas ações de caráter inclusivo o meio onde e para o qual elas vão ser produzidas, ou seja, o quão preparada está a sociedade onde serão implantadas.

Assim nossa premissa é promover ponderações sobre o processo de educação e práticas inclusivas de maneira a contribuir com a formação do educador, confrontando realidades das escolas com as relações sociais, políticas e legais da inclusão, além de enfatizar a importância da psicopedagogia no processo de “ensino-aprendizagem” e (re)caracterizar a imagem de escola inclusiva.

METODOLOGIA EM PAUTA

As reflexões que seguem são resultados de debates promovidos em sala de aula e na internet em rede, provenientes de análises do cotidiano escolar dos professores, de vídeos, textos e entrevistas com a temática durante o 1º semestre de 2014, na disciplina intitulada Diversidades e Inclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática no Instituto Federal do Espírito Santo contando com 11 professores da rede pública de ensino, ativos, e com encontros quinzenais com mediação do Professor Edmar Reis Thiengo .

Os professores da rede pública de diferentes escolas do Es-

tado foram divididos em duplas/trios e tiveram liberdade para escolher o tema que mais se aproximasse do seu ambiente escolar, interesse ou vivência.

Após a escolha dos eixos cada dupla fez um levantamento bibliográfico quanto ao tema, elaborando uma apresentação que desse suporte teórico e fundamentação a um posterior debate, correlacionando às realidades escolares e sociais.

O diálogo foi realizado em encontros presenciais quinzenais e contou com convidados que estão frente a movimentos sociais na luta pela inclusão com a pretensão de agregar maior compreensão dos aspectos políticos e sócio-culturais, corroborando na correlação do educar para a vida.

Os mestrandos também ficaram responsáveis por analisar vídeos e entrevistas referentes aos assuntos específicos e promover a manutenção semanal de informações e discussões num grupo fechado de participação em rede à distância.

Nesse grupo eram postados os conteúdos onde se incentivavam questionamentos e comentários promovendo a reflexão motivação e curiosidade para que novas perguntas fossem discutidas no espaço presencial.

Nesse contexto, nossa pesquisa tem caráter qualitativo e expressa uma parcela da realidade vivenciada nas escolas do Estado, tendo como ponto comum a educação inclusiva e, especificamente nesse projeto, questões que correlacionam a psicopedagogia com aprendizagem e políticas educacionais, de maneira a confrontar realidades, experiências e promover reflexões críticas que contribuam não só para enfrentamento dos desafios no ambi-

ente escolar, mas também na formação de professores com mentalidade inclusiva no desempenho de sua profissão.

DESENVOLVENDO A PRÁTICA

Iniciamos com a compreensão de que o processo de inclusão foi erguido dentro de um sistema social excludente e que por isso pode vir a apresentar compreensões e interpretações errôneas pelos indivíduos, dos conceitos e ações inclusivas, sendo necessária a transformação desse contexto para captação dos ideais, logo cabe esclarecimentos.

Algumas considerações produzidas na área da educação como as contextualizadas no livro a “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 2007) expressam um panorama histórico de como concebemos essa sociedade excludente no processo educacional e ao mesmo tempo ignoramos os excluídos, na luta travada contra a discriminação e o preconceito visamos sobre tudo à preservação dos direitos humanos, da igualdade e liberdade de sermos diferentes e da possibilidade duma sociedade sem exclusão ou inclusiva, num consentimento utópico.

Depois dessas observações pensamos que talvez a primeira noção que precise ser elucidada seja a diferenciação prática entre integração e inclusão para que a sociedade desenvolva uma mentalidade crítica e reflexiva sobre as possibilidades e realidades as quais estamos expostos e no que tange a escola, para que as propostas de inclusão venham a ser colocadas de forma a assegurar verdadeiramente a qualidade de ensino para aqueles alunos diferenciados, sendo bom frisar a terminologia na tentativa de en-

globalizar qualquer outra categoria independente das especificações.

Quanto à diferenciação, pode-se dizer que integrar nada mais significa do que inserir no meio, onde no contexto escolar seria selecionar alunos aptos para integração numa classe de aula qualquer, entretanto essa integração resume-se a isso, não atentando por completo com o processo de interação social que deve ser desenvolvido nesse meio, então podemos estar favorecendo a continuidade do processo de exclusão, visto que esse aluno continua isolado e rejeitado frente ao olhar dos demais, uma perspectiva que pode não sofrer mudança mesmo com a inclusão.

Com essa colocação a opinião geral dos professores é que muitas vezes os alunos passam a ser apenas integrados numa escola que se define inclusiva, porém que não aprecia com peculiaridade a dinâmica de aprendizado global desses indivíduos, já que não proporciona condições igualitárias para melhoria de sua educação, tratando-os como uma obrigação pertinente ao cumprimento da lei e criando a ilusão no que diz respeito à inclusão.

O que estamos tentando explicar é que o sentido de incluir vai além de integrar, pois as filosofias metodológicas que implicam as duas situações podem inicialmente ter objetivos que se assemelham, trazendo o engano quanto ao significado, todavia são propostas diferentes. A inclusão só será efetivada na realidade quando houver ruptura da sistemática de exclusão que se forma naturalmente na sociedade, aqui cabe ressaltar que a própria seleção condiciona a exclusão de uma parcela.

Na perspectiva de Sassaki (1999) a inclusão social ocorre quando há uma adaptação mútua entre a sociedade e o sujeito com

necessidade especial ou aluno com necessidade especial, visando à equiparação de oportunidades, em conformidade, acreditamos que só haverá inclusão quando houver uma sociedade onde ocorra a valorização da diferença, reconhecimento das limitações e modificação das ações de maneira a contribuir com o igualitarismo caracterizado, favorecendo a aceitação não por conta de tolerância e sim pelo respeito e reflexão da liberdade de sermos diferentes.

É provável que essa transformação social promovida em primeira instância pela desfragmentação dos pré-conceitos e da discriminação culmine na ruptura dos paradigmas de segregações ideológicas, contribuindo para o esclarecimento de que incluir é muito mais complexo do que integrar, devendo a inclusão ser tratada com tamanha complexidade, mesmo diante ações simples, para que possamos caminhar no sentido de solucionar a problemática com seriedade e respeito, principalmente no que tange o ambiente escolar.

Quando se aborda a questão inclusiva, concebemos que vislumbrar as transformações atitudinais necessárias ao processo é um importante passo. Uma dificuldade inicial observada é o sentido de obrigação, do dever fazer frente ao querer fazer, pois ao nos depararmos com questões que envolvam assuntos distintos dos que estamos habitualmente acostumados criamos barreiras, todavia a superação desses limites é de extrema importância nessa jornada de busca por alternativas que contribuam para uma educação inclusiva.

Esse comprometimento com a educação só ocorrerá após

a naturalização do olhar do outro sobre o outro, mesmo que de forma inicial seja necessária imposição legal. A ideia é que o primeiro passo precise ser realizado para a tão almejada educação inclusiva nas instituições é o cumprimento legal de normas colabore com esse movimento, pois a simples nomeação “inclusiva” não resolve de fato o processo de exclusão social já naturalizado.

As diferenças sempre irão existir, seja no modo de pensar, sentir e ou agir, isso deve ser aceito e respeitado, visto que nos identifica, todavia a falta de reflexão e a negação dessas diferenças podem resultar em discriminação. O insulto, mesmo que mínimo não pode e não deve ser levado com descaso, apeteçamos que este deve ser apontado e discutido, pois só com o enfrentamento da realidade excludente em que vivemos estaremos contribuindo para a quebra dos paradigmas que envolvem a inclusão e promovendo na sociedade a transformação necessária.

A Constituição Federal brasileira (1988) elege dentre os fundamentos da República, a cidadania e a dignidade de todos (art. 1º, inc. II e III), objetivando principalmente a promoção do bem comum, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV); já na LDBEN (1996) art. 58, estabelece que o atendimento educacional especializado deva ser feito em classes, escolas, ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão nas classes comuns do ensino regular.

Não estamos falando de preparo, pois independente dessa condição, já nos colocamos quanto à necessidade dessa im-

posição de forma legal em primeira instância quando justificamos a formação da sociedade excludente e as teorias de ensino-aprendizagem.

Nosso questionamento é se a escola entenderá que agora, mais do que nunca é evidente a necessidade de correlacionar às sugestões teóricas e práticas favoráveis às superações cognitivas na promoção duma aprendizagem significativa e de qualidade, onde a aplicação dos preceitos da psicopedagogia pode acrescentar importantes contribuições e observações no processo de ensino-aprendizagem inclusivo.

A questão que recai sobre o processo de ensino-aprendizagem o qual alocamos como inclusivo é justificado pelo fato de que os alunos com necessidades especiais possuem limitações que podem ser transpostas para elaboração e ampliação do conhecimento.

Novamente apertamos nessa tecla, pois é nesse meio que a psicopedagogia vai atuar de forma a contribuir para o processo de inclusão, visto que para além das dificuldades específicas ainda se deve atentar que quase sempre são observadas associações problemáticas concomitantes, principalmente comportamentais e emocionais no que se refere a aprendizagem, (STEVENATO, 2003).

Diante as observações e análises da situação cabe ao psicopedagogo juntamente com os professores decidir estratégias de estudos mais eficientes para melhorar o desempenho escolar desses estudantes, levando em consideração o tempo disponível, o local de estudo e a matéria a ser estudada.

Na nossa visão um dos maiores problemas que surge frente

à necessidade de trabalhar com variedade de metodologias em uma sala com estudantes heterogêneos, ou seja, num sistema de inclusão que enfatize as características pessoais do aluno e suas necessidades imediatas e como ele se relaciona com seu ambiente social e emocional, é a disposição de tempo para efetivação das ações.

Outra colocação é que, para um processo de inclusão sustentável, aquela que perdure e promova efeito naturalizado na sociedade, seria necessário orientar além dos professores e os alunos que apresentem dificuldades, também a família em cada etapa (ano e ou série) do processo de “ensinoaprendizagem”, para que em conjunto aprendam a lidar com os problemas, intervindo da melhor forma possível e estabelecendo uma relação de confiança e colaboração com a escola, mas essa muitas vezes se faz distante, precisando antes ser recuperada e ou reestrutura da, lógico, isso não afasta a escola de suas responsabilidades.

EM CONSIDERAÇÃO

Percebemos que, mesmo que nossas “recém” formuladas políticas educacionais apontem na direção de inclusão do maior quantitativo de alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares de ensino de todos os níveis, vale perguntar se de fato as escolas estão realmente incluindo, ou apenas aceitando, integrando e tolerando esses alunos por cumprimento da lei.

Mesmo que o processo de construção daquilo que enfrentamos tenha sido longo, a quebra dessa realidade de forma abrupta no contexto escolar é uma necessidade que exigia regulamenta-

ção, designando responsabilidades vistas à manutenção da igualdade dos direitos, o que nos faz acreditar na necessidade da imposição legal, todavia as ações devem ser realizadas em vista a desconstruir preconceitos e não a maquiá-los.

É imprescindível o planejamento das intervenções junto à escola, aos pais e ao aluno com objetivo de criar condições favoráveis para o desenvolvimento das habilidades em que o aluno apresenta baixo rendimento, o que pode ser feito por meio de um ensino que torne o estudo interessante, e adaptativo, no qual o psicopedagogo, como profissional especializado deve estar capacitado para promover aconselhamentos e ações de enfrentamento das dificuldades, de modo a incentivar qualitativamente o processo de “ensinoaprendizado” inclusivo.

A difusão e assimilação dos conhecimentos no que tangem a educação inclusiva, de forma a incorporar professores como agentes ativos no debate e diálogo dos conteúdos demonstram como o comprometimento e a associação de metodologias pode contribuir para a reflexão crítica das informações.

A partilha de saberes e dificuldades seria um modelo mais adequado a assuntos que permeiam por muitas ou todas as escolas. Nesse contexto acreditamos que espaços onde ocorram reuniões com grupos de escolas e seus professores sejam mais proveitosos e deveriam ser postos em algum momento do ano letivo.

As “Escolas Inclusivas” frente à percepção dos professores são aquelas que reconhecem e respondem às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos

através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades, num ambiente onde exista prosseguimento de serviços e apoio competente ao contínuo de imperativos que estão presentes e promovem a verdadeira inclusão.

Então surge a dúvida no que propomos uma auto-reflexão: sua escola tem sido inclusiva?

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology: a cognitive view**. 2 ed. New York, Holt Rinehart and Winston, 1978.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em < www.planalto.gov.br >. Acesso em: 10 Jul. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FEUERSTEIN, R.; KLEIN, P.; TANNENBAUM, A. **Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical, psychological and learning implications**. London: International Center for Enhancement of Learning Potential (ICELP), 1991.

LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M.; PARREIRA, V. L. C. **Problemas emocionais e comportamentais associados a dificuldades na aprendizagem escolar**. Medicina Ribeirão Preto, v. 26, n. 2, p. 161-175, abr/jun, 1993.

PELIZZARI, A. et al. **Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel**. Rev. PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p.37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PIAGET, J. **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.

PIAGET, J.; GRÉCCO, P. **Aprendizagem e Conhecimento**. Rio de Janeiro: Livraria Freitas Bastos S.A., 1974.

RONCA, A. C. C. **Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel**. Temas Psicologia. v. 2, n. 3, p.91-95, 1994.

SASSAKI R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro. WAVA. 1999.

STEVANATO, I. S.; LOUREIRO, S. R.; LINHARES, M. B. M.; MARTURANO, E. M. **Autoconceito De Crianças Com Dificuldades De Aprendizagem E Problemas De Comportamento**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 8, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2003.

TAVARES, R. **Aprendizagem significativa e o ensino de ciências**. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 28ª. Reunião Anual – 2005. Disponível em <<http://www.fisica.ufpb.br/~romero/pdf/ANPED-28.pdf>>. Acesso em 15 de jun., 2014.

VIGOTSKII, L. S.; **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. v. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

10

TOCANDO O INTOCÁVEL:
DO ABUSO SEXUAL E PEDOFILIA ÀS CONSEQUÊNCIAS
PEDAGÓGICAS

Régisson da Silva
Edmar Reis Thiengo

Atualmente o abuso sexual de menores é um crime que se encontra cada vez mais no centro das preocupações da sociedade. Embora seja um delito grave, é pouco punido. Os estudiosos da área bem como CPI da pedofilia denunciam que este é o crime menos punido do mundo, principalmente pelo fato deste acontecer no interior dos lares, nas igrejas e até mesmo das escolas, envolvendo as autoridades destes núcleos. Watson afirma que:

O abuso sexual deixa a maioria das pessoas incomodadas. É triste pensar que adultos causem dor física e psicológica nas crianças para satisfazer seus próprios desejos, especialmente quando esses adultos são amigos e confiáveis membros da família (WATSON, 1994, p. 12).

A Constituição Federal de 1988, buscando acompanhar a evolução social e procurando seguir as tendências mundiais de proteção às crianças e adolescentes, destinou no seu corpo, o capítulo VII, que trata da promoção e da preservação dos direitos da criança, do adolescente e dos idosos. Por meio deste convoca a família, o Estado e a sociedade civil para o trabalho em busca

da proteção da dignidade humana de seus membros e resguardando-os de qualquer espécie de violência que venha a afetar o seu desenvolvimento físico, psíquico e moral.

De acordo com o Código Penal Brasileiro em vigor, com as atualizações introduzidas pela Lei 12.015 de 2009, existem várias categorias distintas de abuso sexual: o Estupro, a Violação Sexual Mediante Fraude, o Assédio Sexual, o Estupro de Vulnerável, Satisfação de Lascívia mediante presença de criança ou adolescente, Favorecimento de prostituição ou outra forma de exploração sexual de vulnerável e a Exploração Sexual Profissional.

Mesmo com todo o aparato jurídico legal, evitar é preciso! As ações para conter o abuso devem persistir até a exaustão. Todavia, se não for possível impedir o crime, é urgente a interrupção de tal prática quando identificada. Para obter êxito, denunciar o abusador o mais rápido possível é fundamental para que logo em seguida seja realizado um tratamento que amenize a dor dos envolvidos.

Para discutirmos a temática, precisamos entender a criança e sua constituição enquanto sujeito que merece atenção e respeito.

CRIANÇA E INFÂNCIA

Os conceitos acerca dos termos “criança” e “infância” são culturalmente determinados e historicamente construídos, complementando-se. A partir da reflexão sobre a construção da história da infância, tendo em vista a peculiaridade do ser criança como sujeito histórico no mundo social, Kuhlmann e Fernandes (2004) apresentam uma definição do campo situado entre a história da

criança e da infância.

Para Kuhlmann e Fernandes (2004, p. 15), a história da infância seria compreendida como “a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos com essa classe de idade e a história da criança”, em um sentido inverso, a história da criança “seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade”.

Se tratando de definição, Sarmiento (2004) sustenta que criança é um ser social que possui um papel ativo no seu processo de socialização e, por meio das interações sociais, significa e interpreta o mundo. Já a infância, nada mais é do que um modo de vida que inspira maneiras de pensar e viver. Ela não está vinculada à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou ainda a um tempo linear, mas sim ao acontecimento, a uma história.

Sabemos que a criança existe desde os primórdios da humanidade, no entanto, como ensinou o historiador francês Philippe Ariès (1981)¹, foi na passagem do século XVII para o XVIII que emergiu o sentimento moderno de infância - que até então era ausente.

Para Ariès, a Idade Média não conhecera o sentimento de infância ao qual os tempos modernos consolidaram. Pode-se dizer apenas que a Idade Média identificava a criança por meio de uma nítida representação que estava ligada somente a ideia de linhagem. Reconhecia-se o valor da infância pela projeção que a figura da criança inspirava quanto ao seu destacado lugar na perpetuação do sangue da família (BOTO, 2007, p. 13).

A partir do século XVIII importantes transformações ocor-

1 Obra de referência no assunto.

reram, de modo a afetar as concepções de infância, bem como sua educação. Emergiu o sentimento moderno de criança como uma fase específica da vida, uma categoria e construção social com atenção dissociada do mundo adulto, sujeitos instituídos de uma “natureza” infantil, possuidoras de características específicas próprias para a idade e sempre associadas às noções de fragilidade, carente de cuidados, pureza, inocência, atrelada à concepção da criança engraçada e graciosa.

Vistas sobre a concepção de inocentes, frágeis, imaturas, naturalmente boas, vistas como seres que constituem promessa de um futuro melhor para a humanidade, cabendo ao adulto garantir a especificidade e a normalização da criança, inclusive da sua sexualidade, para protegê-la ao longo de seu processo de maturação.

Com relação à criança e a sua sexualidade, as pesquisas do neurologista vienense Sigmund Freud (1856-1939) foram de suma importância para o estudo e compreensão da sexualidade humana como um todo. Freud foi o primeiro homem de ciência a considerar com naturalidade os atos e efeitos sexuais das crianças.

Segundo ele, a sexualidade infantil existe desde o nascimento da criança (a primeira infância que chamou de “pré-história do indivíduo”) e é revelada por meio de ações, como a ereção, a masturbação, ou até mesmo as simulações sexuais que os “pequenos” projetam por meio de brincadeiras como “papai e mamãe”, entre outras.

A criança possui, desde o nascimento, o instinto (libido) e as atividades sexuais. Ela os traz consigo para o mun-

do, e deles provêm, através de uma evolução rica de etapas, a chamada sexualidade do adulto. Não são difíceis de observar as manifestações da atividade sexual infantil; ao contrário, deixá-las passar despercebidas ou incompreendidas é que é preciso considerar-se grave (FREUD apud NUNES & SILVA, 2000, p. 46).

Foucault (1988, p. 6) reforça a necessidade desse cuidado sobre assuntos ligados à sexualidade infantil, afirmando que “a sexualidade da criança é um território com uma geografia própria, na qual o adulto não deve entrar. É um território virgem, um território sexual, claro, mas um território que deve preservar sua virgindade”. As crianças precisam de proteção desse mundo adulto em todos os sentidos.

CONCEPÇÃO DE CRIANÇA: ASPECTOS HISTÓRICOS

Segundo as análises de Kuhlmann Jr. (1998), as experiências vividas pelas crianças em diferentes contextos históricos, geográficos e sociais são mais do que representações dos adultos. O autor propõe a ideia de que é preciso saber como ocorreram ou ocorrem as representações de infância, pensar nas crianças, localizá-las na sociedade e reconhecê-las como produtoras da história.

A imagem da criança que corre perigos, incluindo os sexuais, ou cuja sexualidade é potencialmente ameaçadora reaparece muitas vezes e de diversas maneiras ao longo da história. Em resposta à proposta de Kuhlmann (1998), Lloyd de Mause (1991) escreveu de forma extensa sobre a evidência histórica do abuso sexual infantil, o qual se relaciona aos conceitos de criança e de

infância. Os dados e fatos vêm demonstrando que as crenças e as atitudes relacionadas a crianças e aos filhos vêm se modificando consideravelmente ao longo do tempo.

De Mause (1991) mostra que os modelos de cuidados dos filhos desde a Antiguidade até o século IV, que ele chamou de modo de infanticídio, tinham como base a ideia de que os pequenos existiam para satisfazer às necessidades e à comodidade dos adultos e que crianças defeituosas eram responsáveis por suas agruras. Portanto, era comum livrar-se dessas crianças indesejadas jogando-as em desfiladeiros ou sacrificando-as em rituais religiosos.

Do século IV ao XIII, que De Mause (1991) chama de modo de abandono, as crianças eram encaradas como impuras, possuidoras do mal, por isso apanhavam e eram separadas dos pais, abandonadas e escambiadas para a escravidão.

Já do século XIV ao século XVII, os pais eram mais ligados emocionalmente aos filhos, mas ainda era nítida a total ausência de respeito e do sentimento moderno de infância, fato esse exemplificado pelo hábito, considerado comum, de adultos tocar as partes sexuais de uma criança até os cinco ou seis anos por brincadeira. Durante esse modo de ambivalência chamado pelo autor, a tarefa dos pais era moldar a criança, reprimindo-a e agredindo-a.

No século XVIII, que De Mause (1991) chama de modo de intrusão, as crianças eram vistas como menos ameaçadoras e menos malignas, e era responsabilidade dos pais conquistarem o carinho e a atenção delas. Os riscos relacionados à sexualidade

das crianças já eram, de algum modo, alertados, e o corpo da criança passa a ser objeto de atenção e vigilância permanente dos pais, inclusive quanto à masturbação – “segredo universal compartilhado por todos, mas não comunicado a ninguém” (FOUCAULT, 2002, p. 74). Os pais procuravam vencer a vontade das crianças, controlando seu comportamento por meio de ameaças, culpas e castigos. Nesse tempo, dizia-se que “pela criança se podia orar, mas com ela não se devia brincar”.

Na virada do século XIX para o XX, aparece o modo de socialização no qual os pais tentavam dirigir, treinar e ensinar boas maneiras, bons hábitos, corrigir o comportamento em público e fazer com que a criança respondesse às expectativas dos outros. Em virtude do desrespeito, os maus-tratos continuavam, mas elas não eram consideradas como intrinsecamente más.

Nesse período, Freud (1970) vem apimentar ainda mais as relações intrafamiliares, afirmando que a sexualidade nasce na infância a partir das relações entre pais e filhos. Ora, se a capacidade de excitação e de prazer sexual da criança com o próprio corpo já era reconhecido sob a forma, por exemplo, de masturbação, o erotismo infantil incluía também o desejo sexual direcionado ao outro, o qual é construído de maneira relacional no interior da família.

Sob a ótica de Freud, a criança antes “seduzida” e “traumatizada” desloca-se para a criança como “sujeito de desejo”, imagem consagrada em seu conhecido conceito de Complexo de Édipo².

No início do século XX, Schuch (2005, p. 22) destaca o surgimento de aparatos estatais de proteção e controle de populações infantojuvenis a partir da formação de uma infância como uma fase específica da vida. O foco das discussões deslocou-se do bem-estar da criança a partir da tríade criança-família-Estado, para a idéia de criança como sujeito de direitos especiais (SCHUCH, 2005, p. 62).

A partir da metade do século XX, os paradigmas de cuidado dos filhos têm sido caracterizados por um modo de ajuda, no qual se considera que as crianças sabem mais do que precisam do qualquer outra pessoa. A tarefa conjunta dos pais é criar empatia com a criança e responder de maneira precisa às necessidades dela em cada fase do seu desenvolvimento. A punição e a disciplina não são mais destacadas. Para Ariès (1981), com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento. Afirma, então, que a transformação pela qual a criança e família passam ocupa um lugar central na dinâmica social.

O resultado desse quadro evolutivo quanto ao tratamento e no sentido de proteção aos direitos da criança, culminou na

2 O complexo de Édipo constitui uma das problemáticas fundamentais da teoria e da clínica psicanalítica. Ele é o ponto decisivo da sexualidade humana, ou melhor, do processo de produção da sexualização. Será a partir do Édipo que o sujeito irá estruturar e organizar o seu vira-ser, sobretudo em torno da diferenciação entre os sexos e de seu posicionamento.

aprovação da Convenção sobre os Direitos da Criança (CDC) pela Organização das Nações Unidas (ONU), em 1989. Ratificada por 193 países, a Convenção é considerada o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal.

Em suma ao que foi mencionado por Sanderson (2005), podemos notar e comparar no quadro abaixo o resultado de um estudo preparado por Víctor Reis sobre a evolução do conceito sobre infância.

Quadro 01: Evolução da concepção de infância

	Período	Fase da Criança	Conceito de Infância
1º Registro	Até o séc. XV	- “Nada ou quase nada” - “Insignificante”	- Inexistente
2º Registro	Séc. XVIII	- Maior aproximação dos pais - Novo tipo de relação entre pais e filhos	- A criança é ainda um ser inferior
3º Registro	Séc. XIX	- Aquisição de uma maior consciência sobre a especificidade da criança	- A relação mãe/criança exige necessidades específicas
4º Registro	Séc. XX	- Reconhecimento da importância da relação mãe-bebê - Amamentação materna / sentimento maternal - Valorização da maternidade - Acúmulo de conhecimentos científicos oriundos da biologia, medicina, psicologia, sociologia, direito, etc.	- A criança torna-se um cidadão com direitos específicos

Fonte: Reis (2009, p. 14)

A observação das informações do quadro nos deixa clara a ideia de que a contribuição da ciência e a afetividade familiar são decisivas para a humanização da criança e para a sua inserção significativa na sociedade como cidadão. De fato, temos muitos avanços na visão do que é uma criança hoje.

Dessa forma, o conceito de criança ampliou-se a partir do século 15, passando a incluir outros atores sociais em sua proteção, além da família. A compreensão de que a criança é objeto de desejo sexual para algumas pessoas torna-a sujeito de defesa, principalmente por parte da família, mas também, agora, envolve-se toda a sociedade, mostrando que a todos cabe a obrigação de denunciar quaisquer tipos de abuso.

ABUSO SEXUAL, EXPLORAÇÃO (SEXUAL) E PEDOFILIA

Nunca se viu tanto descaso com menores na história da humanidade do que vivenciamos na atualidade. As estatísticas atuais em várias partes do mundo mostram quanto os corpos infantis têm sido usados das mais diversas formas, seja para a exploração de mão-de-obra barata, seja para satisfazer o prazer sexual adulto.

No Brasil, os dados divulgados na III Jornada Estadual contra a Violência e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, ocorrida em Porto Alegre em 2005, revelam que a cada 8 horas uma criança é vítima de violência/abuso sexual, e em 70% dos casos tal situação se dá nas relações intrafamiliares.

Segundo o renomado jornal Correio Brasiliense (BERNARDES, 2010), no ambiente familiar tem-se o índice de quase 50% das ocorrências. Nas casas de outros familiares a porcentagem é de 23%, totalizando 73% dos casos em ambientes intrafamiliares e, na terceira posição, temos 11,5% referentes à casa do próprio autor do abuso.

É muito comum ao lermos notícias e estatísticas de jornais

e eventos, nos depararmos com os termos “abuso sexual”, “exploração sexual” e “pedofilia”, o que gera uma questão inicial: o que diferencia uma coisa de outra?

Na busca por respostas para essa questão, buscamos apoio em Lowenkron (2015, p. 67) que ao analisar tal questão a partir das notícias dos jornais de determinado período de 2008 a 2010, afirma que o abuso sexual infantil ou simplesmente abuso “é o termo preferencial utilizado para falar de casos que envolvem contatos sexuais intrafamiliares ou praticado por pessoas próximas à criança vitimizada”. Dessa forma, os casos em que padrasto ou madrasta se envolvem sexualmente com um menor, tanto quanto pai, mãe, tio, tia ou parente próximo são considerados casos de abuso sexual.

O abuso sexual pode ser caracterizado como ato ou jogo sexual em que o adulto submete a criança ou o adolescente para se estimular ou satisfazer-se sexualmente, impondo-se pela força física, pela ameaça ou pela sedução, com palavras ou com oferta de presentes.

De acordo com Lowenkron (2015, p. 69) o termo abuso “é utilizado também junto à categoria violência sexual quando o ato sexual é articulado a outras violências”. Assim os crimes sexuais associados à violência física muitas vezes são classificados como abuso sexual, muito embora, boa parte das vezes são tratados como violência sexual.

Já a exploração sexual compreende a violação dos direitos da criança para fins sexuais, com intuito de satisfação erótica, praticado por adultos, seguido de remuneração em espécie, objetos

de valor ou outros elementos de troca ao menino ou menina, e até mesmo, a uma terceira pessoa ou várias (em sua maioria adulta). Nesse contexto, a criança é concebida não apenas como objeto sexual, mas em simples mercadoria.

Segundo a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2004), espécie de glossário da exploração sexual de crianças e adolescentes, tal fato constitui-se em uma forma contemporânea de “escravidão” e compreende as seguintes modalidades: prostituição infantil, pornografia infantil, tráfico para comércio sexual e turismo sexual infantil.

Vale ressaltar que a exploração sexual difere-se de abuso por não fazer referência a atos isolados. Ela é entendida como um fenômeno bem mais complexo, que articula diversos agentes, como aliciadores, “clientes”, “exploradores”, estabelecimentos comerciais, agências de viagem, sites, hotéis, bares, boates etc.

O termo pedofilia, de acordo com Felipe (2006), nas suas origens, designava o amor de um adulto pelas crianças (do grego antigo *paidophilos*: pais = criança e *phileo* = amar). No entanto, a palavra tomou outro sentido, sendo designada, de uma forma geral, para caracterizar comportamentos inadequados socialmente.

De acordo com o dicionário Houaiss o termo pedofilia significa “Psicopatia. Distúrbio ou perversão que faz com que uma pessoa em idade adulta se sinta atraída pro crianças” e complementa afirmando que a pedofilia é “Prática sexual que se efetiva no contato íntimo entre um adulto e uma criança, através de estimulação genital, atos sexuais, carícias, etc.”

No entanto, Lowenkron (2015, p. 68) afirma que o termo é

usado “quando o ato é praticado por indivíduos de status social elevado e de fora da família – médicos, clérigos, professores, artistas famosos ou estrangeiros”.

Na busca pela confirmação dos argumentos de Lowenkron, encontramos as estatísticas da Associação contra Pornografia Infantil de São Paulo, divulgadas também na III Jornada Estadual contra a Violência e a Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, ocorrida em Porto Alegre (2005), que procurou definir alguns traços comuns do sujeito pedófilo, a saber: 90% é casado, 70% possui acima de 35 anos, 75% não tem antecedentes criminais, 30% são pai, tio ou avô da vítima. Em geral, eles não costumam reconhecer o crime que cometeram e muitos deles possuem nível sócio econômico médio e alto, a maioria exercendo atividades profissionais próximas às crianças.

O Catálogo Internacional de Doenças (CID - 19³) considera a pedofilia como um transtorno de preferência sexual, classificada como parafilia (para = desvio; filia = aquilo para que a pessoa é atraída) e também como uma perversão sexual. Segundo o CID:

As parafilias são caracterizadas por anseios, fantasias ou comportamentos sexuais recorrentes e intensos que envolvem objetos, atividades ou situações incomuns e causam sofrimento clinicamente significativo ou prejuízo no funcionamento social ou ocupacional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo. As ca-

3 Para um maior detalhamento, ver Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas – Coord. Organização Mundial da Saúde; trad. Dorgival Caetano –, Porto Alegre, Artes Médicas, 1993. Ver ainda <http://www.virtualpsy.locaweb.com.br/index2>

racterísticas essenciais de uma parafilia consistem de fantasias, anseios sexuais ou comportamentos recorrentes, intensos e sexualmente excitantes, em geral envolvendo: 1) objetos não-humanos; 2) sofrimento ou humilhação, próprios do parceiro, ou 3) crianças ou outras pessoas sem o seu consentimento (CID, 1993).

Seguindo critérios extremamente minuciosos no que se refere à classificação de transtornos de natureza sexual, o CID classifica como parafilias: a pedofilia, o voyerismo, exibicionismo, fetichismo, travestismo fetichista e sadomasoquismo, sendo esta última modalidade também considerada uma perversão sexual.

Vale lembrar que o termo “pedofilia” também é utilizado para referir-se ao aliciamento e ao assédio de crianças online, forma que vem crescendo de forma assustadora na atualidade. Com a ajuda da internet tem-se aumentado o número de casos de violência sexual infantil que envolve a pedofilia, principalmente se tratando da exploração sexual.

Os dados divulgados pela Telefono Arcobaleno, associação italiana para a defesa da infância, que trabalha com informações do FBI, da Interpol e de polícias de vários países, revelaram em seu balanço anual de 2003, a catalogação de 17.016 endereços na Internet veiculando pornografia infantil. Desse levantamento, 1.210 eram brasileiros (reportagem da Revista Isto É, “Pedofilia prolifera pela Internet”, de 24/10/04), o que transformou o Brasil no quarto país do ranking mundial em material pornográfico infantil. Tudo com o intuito de abastecer o mercado da pedofilia.

A VOZ DE UM ABUSADO

Roberto é um rapaz com 24 anos de idade e que nasceu com disfunção neurológica acompanhada de traços autistas. Enquanto criança mostrou-se desatento e com dificuldades visuoperceptuais que o acompanha até a presente data. Em depoimento escrito, a mãe relata diversos momentos de dificuldades, no entanto, em dia especial, de uma festa de aniversário dos dezoito anos de idade – embora mentalmente tenha idade bem inferior –, com os convidados que eram importantes na vida dele, após cantar o parabéns, partir o bolo, a mãe relata que:

[...] ele se tornou agressivo, deu um soco no rosto do meu marido, momento em que o levei para o quarto, chamei sua atenção, porém ele avançou sobre mim e me deu dois tapas no rosto, agarrou meu cabelo e só parou porque meu marido entrou quarto adentro⁴.

Acompanhado ao psicólogo, Roberto relata que uma pessoa, amiga da família, que morou um certo tempo na mesma casa que eles, havia lhe tocado mais intimamente. Os relatos foram acontecendo, ficando claro que sofrera abuso sexual, afetando diretamente seu comportamento no momento da festa, pois para Roberto, havia uma expectativa frustrada de um relacionamento amoroso. A agressão ao padrasto ocorre no momento em que a mulher que o havia molestado chegara à festa, provocando no mesmo uma reação de ira até então não observada pela mãe.

Para Sanderson (2005) um dos efeitos do abuso sexual é a distorção do mundo da criança. Um relacionamento aparente-

4 Sempre que a frase aparecer com alinhamento à direita e com fonte 10, trata-se de depoimentos dos participantes da pesquisa.

mente amoroso pode tornar-se um pesadelo abusivo sexualmente, levando a uma confusão sobre quais comportamentos são adequados na relação adulto e criança.

Mais tarde, Roberto relata à psicopedagoga que o acompanha, que sofrera abuso por parte de suas tias (duas). Como consequência, Roberto saiu muito cedo da escola regular, frequentando assim uma escola especial, em alguns dias na semana. Roberto hoje lida com a culpa, pois se julga responsável pelo que aconteceu. Tem alguns surtos quando fica excitado, pois aprendeu com suas molestadoras que isso é pecado e que elas o ajudavam a livrar-se dessa situação de erro perante Deus. É o falso moralismo utilizado para manter a vítima em silêncio e presa ao agressor.

Jenkins (1998, p. 227), discute as questões ligadas aos desvios sexuais, trazendo três modelos de regulação da sexualidade: a moralidade religiosa, a racionalidade médica e a regulamentação jurídica. Para o autor, a modalidade religiosa dividiu o sexo em moral e imoral, sabendo-se que o imoral focalizava na luxúria e no passado o estupro contra menores não era considerado crime, não sendo sequer julgado (LOWENKRON, 2015, p. 55). O destaque era dado ao roubo da “virgindade”, o que era condição para o casamento (VIGARELLO, 1998, p. 19).

Ao discutir a moral religiosa, Lowenkron (2015, p.56) afirma que: “A nova scientiasexualis, que apareceu no final do século XIX como forma inédita de regulação dos comportamentos sexuais [...]”.

Embora haja toda uma regulamentação nesse sentido, a religião não atentou para o problema relacionado ao abuso sexual

de crianças e adolescentes, sendo ainda hoje mais comum do que imaginamos tal prática por religiosos.

De acordo com a psicopedagoga, Roberto:

Tem um grande trauma que o impede de caminhar. A culpa é algo que o corrói e ele não consegue se livrar dela. Tudo isso associado a sua disgrafia e disortografia, acrescido de intolerância e frustração, faz dele uma pessoas com problemas sociais e com baixa autoestima.

Roberto hoje escreve como uma criança no início da escolarização. A figura seguinte mostra o máximo que consegue fazer.

Figura 1: Assinatura de Roberto

Fonte: Arquivo dos pesquisadores

De acordo com os terapeutas responsáveis por Roberto, os episódios relacionados aos abusos sofridos durante o período da infância e adolescência, forma cruciais em sua vida, afastando-o da escola e dificultando seu desenvolvimento cognitivo.

CONSEQUÊNCIAS DO ABUSO SEXUAL PARA O DESENVOLVIMENTO (ACADÊMICO) DA CRIANÇA OU ADOLESCENTE

O abuso sexual – geralmente acompanhado de violência física, psicológica, seguido do abandono e a negligência -, independente de quem o pratica, constitui uma das categorias de maus-tratos contra criança e/ou adolescente com efeitos tão nocivos que poderão persistir até a fase adulta ou tornarem-se irreversíveis, caso certas providências não forem tomadas.

A cartilha da CPI contra a Pedofilia exhibe de forma clara as consequências nefastas de um abuso sexual a uma criança, após um ataque:

As principais consequências são: elas se tornam retraídas, perdem a confiança no adulto, ficam aterrorizadas, deprimidas e confusas, sentem medo de serem castigadas, às vezes até sentem vontade de morrer, perdem o amor próprio, têm queda no rendimento escolar, apresentam sexualidade não correspondente à sua idade. (BRASIL, s.d., p. 22-23)

Essas características constituem sérias ameaças ao desenvolvimento psicossocial da criança em virtude da violação sofrida. Adicionalmente, a criança poderá apresentar sintomas de ansiedade, com medos fortes e pesadelos.

Quando os sintomas de ansiedade forem muito intensos, há a possibilidade dessa criança/adolescente apresentar Transtorno de Estresse Pós-Traumático (TEPT). Os autores Garbarino,

Kostelny e Dubrow (1991) o definem como um quadro traumático, um estado psíquico ou comportamental desorientado, provocado por estresse mental ou emocional ou dano físico relacionado a episódios que podem provocar medo agudo ou crônico.

Em decorrência do desenvolvimento do TEPT, a criança revive o episódio do abuso por meio de recordações, brincadeiras, flashbacks ou pesadelos dolorosos, acompanhado de um entorpecimento emocional (desinteresse por atividades que antes lhe eram prazerosas) e, como consequência, uma excitação fisiológica crônica, na qual ela pode ter respostas de sobressalto ou sustos exagerados.

A criança abusada sexualmente terá uma interferência no seu processo de maturação emocional- cognitiva e na sua organização cerebral, devido a uma hiperativação dos sistemas neurais de respostas ao estresse. Com isso, poderão ocorrer prejuízos neuropsicológicos em funções executivas do cérebro como aprendizagem verbal, a memória e a atenção, comprometendo de forma significativa a aprendizagem escolar, que está intimamente ligada aos processos cognitivos da criança.

Na escola ficam mais evidentes as consequências do abuso sexual sobre a vida cognitiva da criança e uma das mais visíveis são a falta de concentração e o desinteresse pela aprendizagem – fato esse observado no exemplo do Roberto, que teve sua vida escolar totalmente comprometida pelo abuso sofrido. Dessa forma:

Uma criança que está sempre preocupada, com medo, terror, confusa ou que antecipa o próximo acesso sexual não vai conseguir prestar atenção no que

se espera que aprenda na escola. Essas crianças se comportam como se estivessem em um mundo de sonho e parecem aéreas na classe, quase rudes em suas respostas (SANDERSON, 2005, p. 220).

Quando não acontece a evasão escolar, o desempenho acadêmico torna-se muito difícil. O aprendizado, no sentido geral, fica prejudicado. A dispersão faz com que elas não absorvam ou não armazenem informações, e nem aprendam ou tentem lembrá-las.

Nesse sentido, poderá ocorrer por parte dos professores um equívoco comum com relação a essas crianças quando estes associam o baixo desempenho acadêmico a “problemas de aprendizagem”, interferindo na confiança em obter um aproveitamento acadêmico mais satisfatório. Já que todas as crianças têm capacidade para aprender e desenvolver novas habilidades, entre elas a cognitiva.

Mas há também aquelas crianças que mesmo tendo sofrido abuso sexual irão desenvolver-se brilhantemente na escola, tendo até mesmo um desempenho acadêmico acima da média em relação as outras crianças. Isto poderá ocorrer em função dessas crianças encontrarem na escola um refúgio do abuso sexual que vivencia fora dali. É que a escola propicia a essas crianças abusadas sexualmente uma distração de sua confusão emocional e fazendo com elas concentrem toda a sua energia em aquisição de conhecimentos.

Esse apoio que a escola proporciona a essas crianças as mantém a salvo de uma devastação emocional mais aguda e

permite que elas desenvolvam habilidades acadêmicas que não demandam muita energia emocional. Isso ocorre muitas vezes, de maneira automática por parte da escola.

Elas podem se tornar leitores ávidos, sempre procurando saciar sua sede de conhecimento. Ler e aprender se tornam um meio de escapar de sua realidade aterrorizante e obter significado em um mundo muito desestruturado e confuso, em que coisas inexplicáveis acontecem. Crianças sexualmente abusadas, na maioria das vezes, desenvolvem habilidades cognitivas, como estratégias de planejamento, tomada de decisão e fuga, mais cedo do que as crianças não abusadas sexualmente. Isso acontece em parte porque elas precisam decifrar o incompreensível e também desenvolver estratégias para antecipar e evitar o abuso sexual (SANDERSON, 2005, p. 221).

O abuso sexual pode também ser risco para a depressão e sintomas de inferioridade em crianças/adolescentes, isolamento, dores ou doenças somáticas (dor de cabeça, dor no estômago, etc.), surgimento de problemas de agressividade, comportamentos regressivos ou sexualizados (erotizados), inapropriados por parte da criança, e até mesmo a evasão domiciliar.

Essa exacerbação do desejo sexual em idade desproporcional pode causar um desajuste de tal ordem que muitas vezes gera um adolescente ofensor. A internalização deste padrão pode levar a pior consequência da ocorrência de abuso sexual, a intergeracionalidade, ou seja, acriança tornar-se um agressor sexual quando adulta (McCLOSKEY & BAILEY, 2000).

O resultado de uma vida de abusos na infância pode ser um adulto que carrega em si esses exemplos ou mesmo uma revolta

que lhe faça “devolver” ao mundo o que lhe foi dado. Vários casos de psicopatas estudados mostram uma pessoa que viveu a infância rodeada de abandono, violência e abuso sexual (SILVA, 2008; CASOY, 2004). Por essa razão, é recomendado sempre um tratamento longo, não somente às vítimas de um comportamento abusivo, mas também para a família, que sofre com o caso.

Toda a criança que sofreu abuso sexual irá um dia ser um ofensor? Os abusos, então, podem gerar psicopatas, dando início a um processo doentio?

A resposta a essas interrogações é “NÃO”. Elas constituem-se em um mito, visto que um histórico de violação sexual jamais é visto de modo categórico ou determinista, pois a probabilidade dependerá de inúmeros fatores de risco, como a gravidade e duração do abuso sofrido.

O fato é que as sequelas deixadas a alguém que sofre com esse crime, bem como sua família, são imensas, especialmente se enfatizarmos as deficiências de rendimento escolar, que gerarão um adulto com incapacidade de produzir resultados para si próprio, para a família e, conseqüentemente, para a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações de gênero estão envolvidas em relações de poder tanto entre adultos (independente dos sexos), quanto entre adultos e crianças no que tange à própria família, bem como pessoas ligadas a instituições, como igreja, escola, etc. O ato da pedofilia pode ser considerado um exemplo prático crescente de

tal relação. Em contrapartida, o combate à pedofilia também vem aumentando, mas infelizmente não ocorre na mesma proporção.

Muitas campanhas são divulgadas para prevenção do abuso sexual a criança se adolescentes. Organizações não governamentais, secretarias de governo, escolas e outras instituições da sociedade civil têm se esforçado para mostrar a gravidade do problema para todos. Também se pode acessar facilmente amplo material de legislação relativo ao tema, vídeos, depoimentos e outros acessos importantes.

A página da Internet “Todos contra a pedofilia”⁵ é uma das mais conhecidas. Nela encontram-se várias notícias sobre o assunto, além de alertas quanto a necessidade constante de monitoramento e cuidados que os pais devem se precaver com relação às ações das crianças e recomendações direcionadas às próprias crianças/adolescentes para que elas possam ser melhores instruídas no tocante a sua integridade física e emocional.

O grupo Brasil sem Pedofilia tem um perfil que estimula a utilização do serviço telefônico de denúncia contra o abuso sexual a crianças (Disque 100 ou 181), relatando casos que ocorreram e divulgando campanhas, e nomes e fotos de pedófilos.

A divulgação e o apoio de todos os setores da sociedade às famílias que passam por esse problema são fundamentais para que se possa, até o limite do possível, garantir um futuro tranquilo à criança abusada e a seus familiares, pois as sequelas e as marcas são muito grandes. O trabalho de recuperação muitas vezes não é fácil e, certamente, a memória sempre vai carregar esse fardo.

5 <http://www.todoscontraapedofilia.com.br/site/>

Nessa perspectiva, a escola exerce um papel imprescindível. A partir da compreensão de que a educação acontece numa variedade de locais sociais, além do espaço escolar, e que as pedagogias culturais produzem conhecimentos e ensinam modos de ser e estar no mundo, defendemos a importância de ampliarmos tal discussão no âmbito da escola (especialmente na formação de professores/as), bem como em várias áreas do conhecimento.

Pois é na escola que nos deparamos com questões em torno da sexualidade e das relações de gênero, pois estas são compostas de relações de poder. Crianças, adolescentes, jovens e adultos podem ser desafiados a pensar nas formas como os sujeitos estão sendo produzidos, como suas identidades, inclusive as sexuais, vão se constituindo a partir de diferentes discursos.

REFERÊNCIAS

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 1981.

BRASIL. **Abuso sexual infantojuvenil: algumas informações para os pais ou responsáveis**. CPI contra a Pedofilia: Brasília, s.d.

_____. **Constituição da República Federativa**. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

_____. Decreto-lei n. 12.015, 7 ago. 2009. Código Penal (CP), 2009.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente – ECA**. (7ª ed.) Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BOTO, C. **Civilizar a infância na Renascença: estratégia de distin-**

ção de classe. In: Cadernos da Pedagogia, ano I, v. 1, jan/jul 2007.

CASOY, I. **Serial killers: made in Brasil.** São Paulo: Arx, 2004.

DE MAUSE, L. **Historia de la infância.** Madrid, Alianza Universidad, 199.

FELIPE, J. **Cadernos pagu** (26), Porto Alegre: jan-jun. p.201-223, 2006.

FREUD, S. **Cinco Lições de Psicanálise.** Rio de Janeiro: Imago, 1970.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber.** Trad. M. T. D. C Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Os anormais.** Trad. E. Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GARBARINO, J., KOSTELNY, K. & DUBROW, N. **What children can tell us about living in danger?** American Psychologists, v. 46, n. 4, p. 376-383, 1991.

HOUAISS, A. **Dicionário on line Houaiss de português.** Disponível em: <https://www.dicio.com.br/houaiss/>. Acesso em 10 out. 2016.

JENKINS, P. **Moral panics: changing concepts of the child molester in modern America.** New Haven/ Londres: Yale University Press, 1998.

KUHLMANN Jr., M. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN Jr., M.; FERNANDES, R. Sobre a história da Infância.

In: FILHO, L. M. F. (Org.). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOWENKRON, L. **O monstro contemporâneo: a construção social da pedofilia em múltiplos planos**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.

*MCCLOSKEY, L.A., & BAILEY, J.A. **The intergenerational transmission of risk for child sexual abuse**. *Journal of Interpersonal Violence*, v. 15, n. 10, p. 1019-1035, 2000.

NUNES, C. SILVA, E. **A educação sexual da criança: subsídios teóricos e propostas práticas para uma abordagem da sexualidade para além da transversalidade**. Campinas: Autores associados, 2000.

REIS, V. J. O. **Crianças e jovens em risco: contributos para a organização de critérios de avaliação de factores de risco**. Tese (doutorado em psicologia clínica). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2009.

SANDERSON, C. **Abuso sexual em crianças**. Tradução: Frank de Oliveira. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SARMENTO, M. J.. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Coords.). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas sobre infância e educação**. Porto: Asa, 2004.

SCHUCH, P. **Práticas de Justiça: uma etnografia do “campo de atenção ao adolescente infrator” no Rio Grande do Sul, depois do Estatuto da Criança e do Adolescente** (tese). UFRGS, 2005.

SILVA, A. B. B. **Mentes perigosas: o psicopata mora ao lado**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

VIGARELLO, G. **História do estupro: violência sexual nos séculos XVI-XX.** Trad. L. Magalhães. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

WATSON, K. **Substitute care providers: Helping abused and neglected children.** Washington, D.C: National Center on Child Abuse and Neglect, 1994.

O grupo de pesquisa Educação Matemática , História & Diversidades, com sede no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, vem realizando discussões e pesquisas nos ambientes escolares do Estado, cujas discussões, socializadas neste livro, objetivam colaborar de forma mais efetiva para ampliar as possibilidades dos estudantes que normalmente são excluídos do sistema educacional, bem como com reflexões importantes e pertinentes relacionadas aos educadores.

Nesta obra encontram-se contemplados os estudantes com altas habilidades/superdotação, autistas, síndrome de Down, síndrome de Warkany, além de discussões sobre temas ligados à dislexia e discalculia, como forma de colaborar efetivamente para compreender melhor as síndromes genéticas e ainda refletir sobre crianças vítimas de pedofilia.

Edmar Reis Thiengo