

Polyphonia

Πολυφωνία



Revista Polyphonia

Concepção da capa
Wilton de Araújo Medeiros

Projeto gráfico
Lenice Marques Teixeira

Revisão
Ana Cristina Pinheiro Machado
Luiz Carlos Machado
Maria Lucia Kons
Vanda Ambrósia Pimenta

Editoração eletrônica
Beatrice Menezes

Circulação
Janeiro 2017

Polyphonia / Revista de Educação Básica do Cepae/UFG, Goiânia
- Cepae/UFG.

Semestral
ISSN 2238-8850

1. Universidade Federal de Goiás - Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à
Educação - Periódicos.

CDU370(05)

Indexado em:
Edubase (FE/Unicamp – Campinas-Brasil)
Latindex
Iresie (IISUE – México)
Sumários

Polyphonia

Πολυφωνία

28



REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DO CEPAE/UFG

v. 28, n.1, p. 1-213, jan.-jun. 2017 – ISSN 2238-8850

Universidade Federal de Goiás

Reitor

Prof. Dr. Orlando Afonso Valle do Amaral

Vice-Reitor

Prof. Dr. Manoel Rodrigues Chaves

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Luiz Mello de Almeida Neto

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação

Direção

Prof. Dr. Alcir Horácio da Silva

Profa. Dra. Deise Nanci de Castro Mesquita

Profa. Ms. Fabiana Perpétua Ferreira Fernandes

Profa. Ms. Sirley Aparecida de Souza

Profa. Ms. Ana Rogéria de Aguiar

Coordenação do Programa de Pós-graduação em Ensino na Educação Básica

Profa. Dra. Gene Maria Vieira Lyra-Silva

Profa. Dra. Elisandra Filetti Moura

Comissão Editorial

Alcir Horácio da Silva

Alessandra da Silva Carrijo

Danilo Rabelo

Elisandra Filetti Moura

Elson Rodrigues Olanda

Eunice Isaías da Silva

Gene Maria Vieira Lyra-Silva

Glauco Roberto Gonçalves

Luzia Rodrigues da Silva

Maria Alice de Sousa Carvalho

Maria Izabel Barnez Pignata

Newton Freire Murce Filho

Silvana Matias Freire

Sônia Santana da Costa

Vivianne Fleury de Faria

Editor Responsável

Evandson Paiva Ferreira

Conselho Científico

Andréa Ferreira Delgado/Universidade Federal de Santa Catarina

Beatriz Gabbiani/Universidad de La República/Uruguai

Denise Álvares Campos/Universidade Federal de Goiás

Diane Valdez/Universidade Federal de Goiás

Ernesto Sérgio Bertoldo/Universidade Federal de Uberlândia

Horácio Antunes de Sant'Ana Júnior/Universidade Federal do Maranhão

José Carlos Libâneo/Pontifícia Universidade Católica de Goiás

José Luiz Domingues/Universidade Federal de Goiás

Marcelo Carvalho Borba/Universidade Estadual Paulista

Maria Cristina Faria Dalacorte/Universidade Federal de Goiás

Maria Rita Salzano Moraes/ Universidade Estadual de Campinas

Marilda Shuartz/Universidade Federal de Goiás

Marlene Cainelli/Universidade Estadual de Londrina

Mônica Martins da Silva/Universidade Federal de Santa Catarina

Neil Besner/University of Winnipeg, Canada

Roberto Antônio Penedo do Amaral/Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

Roberto Bein/Universidad de Buenos Aires/Argentina

Solange Fiuza Cardoso Yokosawa/Universidade Federal de Goiás

Valdir Heitor Barzotto/Universidade de São Paulo

Viviane Veras/Universidade Estadual de Campinas

Organizadores do Dossiê *Inclusão: todos na escola de educação básica!*

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra, Deise Nanci de Castro Mesquita, Sirley Aparecida de Souza

Sumário

Dossiê

Inclusão: todos na escola de educação básica!

- 15 Inclusão-exclusão: desafios educacionais na dialética eu-outro
 Ana Beatriz Machado de Freitas
- 31 Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social
 da diversidade humana ao longo da história
 Denise Soares da Silva Alves
- 45 Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás:
 construção do documento
 Vanessa Helena Santana Dalla Dea
 Cleomar de Sousa Rocha
- 65 Educação inclusiva: atendimento educacional no Hospital de
 Reabilitação e Readaptação CRER em Goiânia
 Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
 Antônio Alves dos Santos
 Uyara Soares Cavalcanti Teixeira
 Cleomar de Sousa Rocha
 Nelson Filice de Barros
- 81 Formação ética de professores do Atendimento Educacional
 Especializado na perspectiva histórico-cultural
 Márcia Cristina Machado Oliveira Santos
 Almiro Schulz
- 97 O pensamento complexo e a inclusão escolar: a via da esperança
 Iduina Edite Mont Alverne Braun Chaves
 Márcio Mori Marques

- 113 Hipóteses de letramento visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos
Andréa Beatriz Messias Belém Moreira
- 131 O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino de Libras/Português escrito
Kelly Francisca da Silva Brito
Segismunda Sampaio da Silva Neta
- 143 Recursos da linguagem teatral como estratégia de ensino para estudantes com deficiência visual
Willian Dias dos Santos
- 157 A mediação do professor e a aprendizagem de Geometria Plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger)
Stênio Camargo Delabona
Jaqueline Araújo Civardi

Entrevista

- 177 Sujeitos com Síndrome de Asperger lidam com invisibilidade e preconceito
Tiago Florencio de Abreu

Artigo

- 183 *Filhos do paraíso: a ética no mundo infantil*
Glacy Queiros de Roure
Neisi Maria da Guia Silva

Resumo

- 201 Tenho um aluno surdo, e agora? LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.
[Andréa dos Guimarães de Carvalho]

Contents

Dossier

Inclusion: basic education for all!

- 15 Inclusion-exclusion: educational challenges in the I-other dialectics
 Ana Beatriz Machado de Freitas
- 31 Conceptions of disability: a study on the social representation of
 human diversity throughout history
 Denise Soares da Silva Alves
- 45 The writing process and the axes of the Accessibility Policy of the
 Universidade Federal de Goiás
 Vanessa Helena Santana Dalla Dea
 Cleomar de Sousa Rocha
- 65 Inclusive education: educational services in the Rehabilitation and
 Readaptation Hospital CRER in Goiânia
 Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira
 Antônio Alves dos Santos
 Uyara Soares Cavalcanti Teixeira
 Cleomar de Sousa Rocha
 Nelson Filice de Barros
- 81 Ethical formation of Special Education Support's teachers in a
 historical-cultural perspective
 Márcia Cristina Machado Oliveira Santos
 Almiro Schulz
- 97 Complex thought and school inclusion: a path of hope
 Iduina Edite Mont Alverne Braun Chaves
 Márcio Mori Marques

- 113 Visual literacy assumptions in the construction of reading and writing of deaf students
Andréa Beatriz Messias Belém Moreira
- 131 Special Education Support (AEE) and the teaching of Libras / Written Portuguese
Kelly Francisca da Silva Brito
Segismunda Sampaio da Silva Neta
- 143 Resources of theatrical language as a teaching strategy for students with visual impairment
Willian Dias dos Santos
- 157 Teacher's mediation and Plane Geometry learning by student with autistic spectrum disorder (Asperger Syndrome)
Stênio Camargo Delabona
Jaqueline Araújo Civardi

Interview

- 177 People facing Asperger have to deal with invisibility and prejudice
Tiago Florêncio de Abreu

Article

- 183 *Children of heaven: ethics in the children's world*
Glacy Queirós de Roure
Neisi Maria da Guia Silva

Review

- 201 Tenho um aluno surdo, e agora? LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.
[Andréa dos Guimarães de Carvalho]

Editorial

No presente Dossiê temático da Revista Polyphonia, o leitor terá acesso a onze artigos, uma entrevista e uma resenha sobre questões relacionadas à *Inclusão: todos na escola de educação básica!*

O primeiro desses artigos traz a compreensão histórica da deficiência, discute as atuais leis e propostas que definem a educação inclusiva no Brasil e demonstra a relevância dos aspectos da intervenção do outro que, potencialmente, inclui/exclui o sujeito com deficiência.

A autora do segundo artigo também empreende a tarefa de mapear a relação da sociedade com a deficiência, desde a era primitiva até a segunda metade do século XX, e mostra como a evolução cultural implicou em modificações sociais que ajudaram a construir uma nova realidade social e educacional para as pessoas com deficiência.

O terceiro artigo apresenta o processo de escrita e os eixos da Política de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás. Segundo os autores, trata-se de uma investigação qualitativa e descritiva, realizada na perspectiva de estudo de caso, pois diz respeito aos passos e etapas que constituíram a base de escrita do documento e faz uma aproximação crítica do seu resultado. Como conclusão, o artigo aponta para os oito eixos, com metas e ações diversas, que espelham a complexidade das relações de pessoas com deficiência no espaço e na vida universitária.

Um estudo acerca do atendimento educacional foco da política da classe hospitalar do MEC (BRASIL, 2002), realizado no Hospital de Reabilitação e Readaptação (Crer), na cidade de Goiânia, é apresentado no quarto artigo. Com base em uma pesquisa transversal, exploratória e qualitativa, que se valeu de observações participantes e entrevistas semiestruturadas com duas professoras da Seduce lotadas no NAEH do Crer, os resultados demonstram a importância do atendimento pedagógico realizado e enfatizam a necessidade de formação para a atuação docente também em classes hospitalares.

O quinto artigo toma as contribuições do saber filosófico kantiano para buscar o sentido ético das possibilidades, dos limites, das ações e das funções da formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atuam na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Goiânia (Apae/GO). Para os autores, são imprescindíveis a responsabilidade e o compromisso do professor em reconhecer que os alunos com deficiência são constituídos de desejos, necessidades e potencialidades singulares, e que, portanto, as suas diferenças, o seu tempo de aprender e a sua cultura familiar devem ser respeitados.

No sexto artigo, os paradigmas da simplificação e da complexidade e a metáfora do “porto seguro” são utilizados pelos autores com vistas à discussão sobre a educação do futuro. Para eles, neste emblemático terceiro milênio, é necessário construir outras possibilidades de educação inclusiva que sejam fincadas na esperança em uma prática pedagógica libertadora, crítica e sensível, em que intuição e razão, *sim-bolicamente* e *dia-bolicamente* (BOFF, 1999), se integram, se complementam.

No sétimo artigo, a autora, que trabalha na Escola de Educação Básica Bilíngue – Letras e Português Escrito – de Taguatinga, Distrito Federal, discute a concepção de ensino adotada com estudantes surdos, cuja metodologia se distancia da utilizada na aquisição da escrita por alunos ouvintes. Ao final, argumenta como duas línguas de diferentes estruturas e com canais de entrada tão distintos podem ser aprendidas de modos semelhantes; além disso, propõe e define o letramento semiótico como forma de aquisição bilíngue.

Outra experiência com educandos surdos é apresentada e discutida no oitavo artigo, que enfatiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) do Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez, no município de Goiânia – CAS/GO. Nesse texto, no entanto, as autoras demonstram como são feitas intervenções no processo de ensino-aprendizagem de Libras e Português escrito, apresentando o trabalho realizado com um educando surdo oriundo de um curso de nível superior.

No nono artigo, são tratadas questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Segundo o autor, os resultados de sua pesquisa evidenciaram possibilidades de sucesso no desenvolvimento escolar de estudantes cegos, quando, em suas aulas, lançou mão de adaptações metodológicas com a contribuição da linguagem teatral; e, sem a pretensão de oferecer técnicas ou receitas, exemplifica

algumas atividades que levam em conta maneiras peculiares de se chegar até o aluno, com base na troca de conhecimentos e bagagens culturais singulares.

Sob o título “A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger)”, o último artigo temático apresenta e discute um estudo de caso cujos procedimentos e recursos metodológicos adotados envolveram registros de oficinas de aprendizagem, entrevistas, diálogos e análise documental. Segundo seus autores, os resultados demonstraram que o uso de instrumentos psicológicos do Laboratório de Matemática Escolar (LME) e de signos em atividades individualizadas e coletivas propiciou atos mediadores que potencializaram a abstração e a identificação de propriedades geométricas de forma generalizada pelo aluno com Síndrome de Asperger pesquisado.

Na seção destinada a entrevistas, Tiago Florencio de Abreu, graduando em Comunicação Social – Habilitação em Jornalismo –, narra e comenta o diálogo mantido entre ele e três colegas da Universidade Federal de Goiás, dois deles diagnosticados com Síndrome de Asperger – um faz Mestrado em Ciências Sociais (formado na mesma área) e outro faz Bacharelado em Psicologia – e o terceiro colega da instituição tem um amigo com a síndrome e faz Bacharelado em Farmácia. Sob o título “Sujeitos com Síndrome de Asperger lidam com invisibilidade e preconceito”, a entrevista lança um olhar sobre as experiências vividas por e com pessoas *aspies*, termo adotado pelo próprio autor.

O artigo pertencente à seção de fluxo contínuo é o resultado de uma análise feita do filme iraniano *Filhos do Paraíso* (1998), cujo enredo é baseado em fatos reais e narra a história de duas crianças que dividem um mesmo par de tênis para irem à escola. A trama se passa na periferia e retrata, com autenticidade, os problemas de infraestrutura nesse espaço geográfico. Segundo as autoras, essa obra suscita questões humanísticas relativas ao amor, à ética, à honestidade, à solidariedade, ao companheirismo e, principalmente, à dignidade no enfrentamento da pobreza e à busca pela realização do sonho por um futuro melhor.

A resenha do livro vencedor do 56º Prêmio Jabuti 2014 na categoria educação, *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução a Libras e educação de surdos*, de Lara F. Santos e Cristina B. C. Lacerda (São Paulo: EdUFSCar, 2013), finaliza esta edição. Para Andréa G. Carvalho, esse livro traz importantes reflexões linguísticas e educacionais sobre a surdez e suas consequências para o ensino e a aprendizagem mono e bilíngue, no âmbito escolar.

Em nome da Comissão de Educação Inclusiva do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), reiteramos nossos sinceros agradecimentos aos autores que colaboraram na composição deste Dossiê; e à Pró-Reitoria de Administração e Finanças (Proad/UFG) e ao Centro Editorial e Gráfico (Cegraf/UFG) que apoiaram e viabilizaram a revisão, editoração e publicação deste volume 28, número 1, 2017, da Revista Polyphonia.

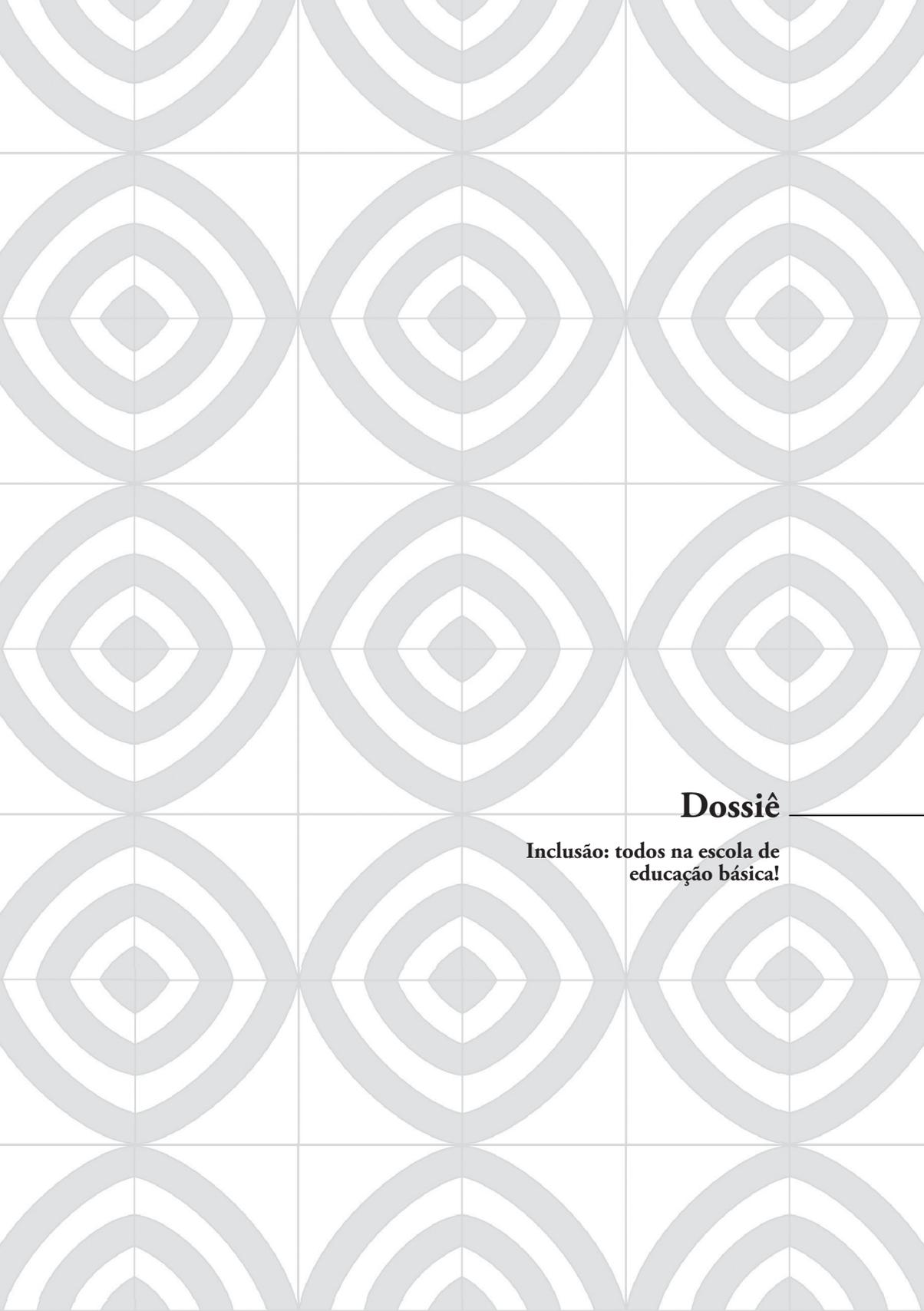
Uma profícua leitura a todos!

As organizadoras

Cláudia Santos Gonçalves Barreto Bezerra

Deise Nanci de Castro Mesquita

Sirley Aparecida de Souza



Dossiê

**Inclusão: todos na escola de
educação básica!**

Inclusão-exclusão: desafios educacionais na dialética eu-outro

Ana Beatriz Machado de Freitas*

Resumo

O presente artigo discorre sobre a compreensão histórica da deficiência e da educação de pessoas nessa condição até a atual proposta de educação inclusiva. Comenta perspectivas teóricas de desenvolvimento e aprendizagem humana e suas repercussões na educação. Aprofunda-se em fundamentos da psicologia histórico-cultural quanto à constituição do sujeito e da aprendizagem e à mediação intelectual e afetiva no processo. Discute a relevância de aspectos da intervenção do outro que, potencialmente, inclui/exclui.

Palavras-chave: inclusão, deficiência, desenvolvimento humano, subjetividade.

Inclusion-exclusion: educational challenges in the I-other dialectics

Abstract

This paper discusses the historical understanding of disability and the education for disabled people until the current inclusive education proposal. It comments theoretical *perspectives on human development* and learning and their impact on education. It deepens on cultural-historical psychology fundamentals concerned the constitution of the subject and of the learning, and the intellectual and affective mediation. It discusses the relevance of the other's interventional aspects that, potentially, includes/excludes.

Keywords: inclusion, disability, human development, subjectivity.

Deficiência: do destino de abandono à perspectiva de educação

Compreender como a questão da deficiência foi abordada ao longo da História e que marcas delega ao presente supõe compreender o sentido da falta, ou seja, o que era/é considerado tão fundamental a ponto de sua ausência traduzir-se em deficiência. No dicionário essas palavras aparecem como sinônimas. Deficiência é assim definida: “S. f. 1. falta, falha, carência. 2. imperfeição; defeito. 3. *Med.* Insuficiência” (FERREIRA, 1999, p. 614). No dicionário etimológico, encontra-se a mesma raiz latina, *deficere*, nas designações deficiência, deficitário e defeito. E no verbete “defecção”, do qual

* Pedagoga, mestre em Psicologia e doutora em Educação pela PUC Goiás. E-mail: atenaoliva@hotmail.com

deriva “defeito”, um dado curioso: sua origem *deficere*, que possui o sentido de abandonar (CUNHA, 1996, p. 243).

A condição de deficiência está, de fato, relacionada ao abandono, conforme referências históricas no Ocidente. Na Antiguidade greco-romana, por exemplo, a beleza estética e a harmonia do corpo eram supervalorizadas como elos de semelhança com deuses. O vigor físico era condição prioritária de efetiva participação social, por definir o perfil potencialmente guerreiro. A esse respeito, Gaio (2004) acrescenta que, mesmo entre os considerados não cidadãos, ou seja, os escravos, um corpo defeituoso era também um corpo inútil, o que justificava sua eliminação.

Na Idade Média, época do teocentrismo católico na Europa, havia a crença de que a natureza humana era definida por uma “alma imortal cristã”. Assim, a condição de deficiência era considerada desígnio de Deus, indício de castigo pelos pecados, mas, ao mesmo tempo, digna de caridade e da compaixão cristã. Surgiram, então, as primeiras instituições de acolhimento a pessoas com deficiência, mas sem distinção clara entre esta condição e outras, como demência, transtorno mental e doenças infecto-contagiosas (BARBOZA; CUPOLILLO, 2004; KASSAR, 1999).

A dissecação de cadáveres até então não era permitida, devido à visão sacralizada do corpo, uma interpretação cristã filosoficamente respaldada em Aristóteles (RIOJA, 2002). Acreditava-se que o estudo do mundo físico (*physis*), composto por seres naturais (animais, plantas e minerais), deveria limitar-se à contemplação dos seus movimentos, sem que fosse exercida qualquer interferência em sua natureza inerente. Em relação aos seres artificiais (alterados ou engendrados pelo homem), o alcance da essência, do conhecimento puro, seria inviável. Com as evidências de que a movimentação do planeta, dos demais corpos celestes e dos seres vivos não se devia a uma *anima* inerente, mas a leis gerais da Natureza (leis naturais), à semelhança de uma engrenagem ou de uma mecânica matematicamente explicável, desenvolveu-se uma visão dessacralizada da *physis* (RIOJA, 2002).

A realidade e o próprio homem começaram, assim, a ser estudados e teorizados pelo paradigma científico, ou seja, sob a óptica do naturalismo (modelo biológico) e do mecanicismo (busca de relações de causa-efeito). Como assinalam os historiadores Faria, Marques e Berutti (1989, p. 141), pensadores passaram a buscar “leis naturais que regem a religião, a economia e a política, e que, em última instância, explicariam, através do livre exercício, a razão, o comportamento humano”.

Nesse contexto, o intelecto destacava-se como aspecto primordial a ser valorizado. As deficiências eram consideradas defeitos nos “mecanismos naturais” de funcionamento do organismo; nos casos de deficiência mental, em que a relação lesão anatômica- funcionamento não se mostrava diretamente perceptível, levantava-se a suspeita de transmissão hereditária com a conotação de degenerescência da espécie (KASSAR, 1999).

O potencial apresentado pelos ditos deficientes e o crescente avanço das descobertas científicas no campo da Medicina e da Biologia, além das mudanças sociais consoantes ao capitalismo, cada vez mais orientadas para a questão da produtividade humana, impulsionaram certa mudança de perspectiva sobre a condição de deficiência. A reabilitação ou melhoramento das condições físicas começou a se apresentar como possibilidade, para o que muito contribuiu a filosofia empirista, que se opunha ao determinismo inatista (KASSAR, 1999).

De acordo com Aranha (1989), datam do século XVIII as primeiras experiências propriamente pedagógicas registradas na história voltada a pessoas com deficiência. Essas experiências partiam do princípio empirista de que o conhecimento viria das sensações e das experiências com o mundo físico. Tal perspectiva inspirou, por exemplo, a educação do Menino Lobo de Aveyron, na França, em 1799, e os métodos pedagógicos da médica italiana Maria Montessori (1870-1952) e de Ovide Decroly (1871-1932), na Bélgica, ambos educadores de crianças com deficiência intelectual.

No Brasil, o pioneirismo da educação voltada à pessoa com deficiência data da época do Império, século XIX, e iniciou-se com a fundação do Instituto de Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854. Dois anos depois, foi inaugurado o Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação dos Surdos (KASSAR, 1999; JANNUZZI, 1985). Jannuzzi observa que essas iniciativas foram isoladas e derivaram muito mais de interesses particulares do que de um propósito político-educacional.

As principais instituições de ensino especial foram assumidas prioritariamente por associações privadas que congregam pais, familiares, amigos e colaboradores. O caráter filantrópico dessas instituições, como nota Kassar (1999, p. 22), ainda hoje chega a “confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela gratuidade de alguns ‘serviços’”, caso das Apae e da Sociedade Pestalozzi.

Em princípio, quando essas instituições são referidas, parecem sobressair meramente a concepção caritativa e hoje a tão criticada segregação. Todavia, no contexto de sua criação definitiva (início do século XX), essas

instituições representavam uma visibilidade social, um espaço – muitas vezes único – de convívio, de sentimento de pertença. Esperava-se que, por meio delas, as pessoas com deficiência tivessem a possibilidade de ser atendidas e educadas de acordo com suas especificidades e necessidades de aprender. Considerando que a “falta”, ou anormalidade, acarretaria humilhação e desvantagem na vida em sociedade, as instituições tinham caráter de resguardo social e psicológico, inclusive para as famílias.

Apesar dessas concepções, no entanto, a educação ministrada em espaços diferenciados atendia à lógica do capitalismo industrial. Educar, no século XX, despontou como necessidade social de capacitação para o trabalho. Ainda que não se advogasse uma educação igualitária para todos os segmentos da população – em qualidade e em quantidade/número de anos na escola –, defendia-se que algum grau de educação formal era necessário para o mundo do trabalho, ou seja, para sociedades não mais escravocratas, mas que dependiam de trabalhadores qualificados em alguma função. Nesse panorama, o homem deveria ser orientado para a produtividade, seja intelectual (no caso do homem burguês), seja como corpo-força de trabalho.

Ociosos e não produtivos seriam problema para a manutenção da ordem e a eficiência do funcionamento do *corpus* social. Assim, aqueles que pouco produziam ou que potencialmente renderiam menos, por suas capacidades e habilidades inatas, não deveriam permanecer nos espaços de trabalho, onde iriam prejudicar a maioria ágil e saudável. Deveriam ser encaminhados a espaços de educação que operavam em um viés ortopédico (KASSAR, 1999). Tratava-se de entidades empenhadas em corrigir inadequações – entendidas como estritamente orgânicas – e “educar”/treinar para a adaptabilidade e funcionalidade.

Werner (2001) observa que o modelo higienista influenciou fortemente a Pedagogia brasileira no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX. A escola deveria ser “saneada” e esclarecida sobre a prevenção de doenças e da desnutrição, consideradas típicas de um meio “insalubre e ignorante” e que estariam, portanto, implicadas no fracasso escolar. Tal premissa traz uma clara discriminação das camadas sociais mais pobres, como se elas fossem disseminadoras de patologias e, por conseguinte, do fracasso. “Muito embora não fosse um fato assumido, estariam aí, *a priori* excluídos da escola, os doentes, os deficientes, os fracos, os que não aprendiam” (WERNER, 2001, p. 38).

Havia, assim, uma preocupação em testar, manipular e controlar as contingências do meio para a observação de “processos adaptativos do

organismo” ou para o direcionamento (denominado “educação”), visando o alcance dos comportamentos desejáveis, ditos normais, e, paralelamente, o diagnóstico das anormalidades. Nesse contexto, a Psicologia, de cujos fundamentos derivam teorias e práticas pedagógicas, muito contribuiu para essa legitimação, conforme assinalam Rodrigues (2004) e González Rey (2002), sobretudo porque, para afirmar-se como ciência, ancorava-se em métodos e instrumentos objetivos, próprios das ciências naturais.

Essa racionalidade gerou dois sérios equívocos na educação:

1) Uma educação especial que, como sublinha Padilha (2001), acomoda-se ao diagnóstico de patologias e pouco amplia caminhos potenciais. Isso se comprova na infantilização dos alunos e no fato de não se ultrapassarem a estimulação sensorial e as atividades com materiais concretos, em especial nos casos de deficiência cognitiva. Nessas circunstâncias, a “culpa” pela não aprendizagem e pelo não desenvolvimento recai no indivíduo e na caracterização da patologia que ele “porta” (à semelhança de uma doença), que em si mesma seria impeditiva do desenvolvimento.

2) O encaminhamento excessivo de alunos com história de fracasso escolar ao ensino especial, quase sempre alunos de classes sociais economicamente desfavorecidas, conforme denunciam Ceccon, Oliveira e Oliveira (1984), Garcia (1993), Werner (2001) e Soares (1987). Essa significativa parcela delinea “a homogeneidade dos ‘carentes’, dos ‘deficientes’, dos ‘alunos especiais’, dos ‘renitentes’. Variam as denominações, porém se mantém o mesmo preconceito” (GARCIA, 1993, p. 12). O fato é que essa maioria chega à escola, lembrando Bourdier e Passeron (1975), com um “capital cultural” diferente do padrão exigido, ficando em desvantagem na competitividade com um aluno de classe socioeconômica mais favorecida. Alunos desta classe costumam ingressar na escola já dispendo desse “capital”, ou seja, parcialmente alfabetizados, o que não ocorre aos alunos ditos especiais.

A educação inclusiva, por seus princípios, originou-se em contraponto a essa marginalização e propagou-se a partir da década de 1990. Seu marco internacional mais expressivo é a Declaração de Salamanca, de 1994, documento firmado por 88 países, entre eles, o Brasil, que se comprometeram a prover condições para viabilizar a aprendizagem de todos dentro do sistema regular de ensino, de modo a contemplar as necessidades educacionais da (e na) diversidade. A Declaração esclarece que o termo necessidades educacionais especiais não diz respeito apenas a alunos com deficiências especiais; ele estende-se, também, às dificuldades de aprendizagem advin-

das de condições diversas (minorias linguísticas, étnicas, alunos em situação social de risco, entre outras) causadas por circunstâncias históricas, culturais, sociais e econômicas que determinaram a marginalização (Unesco, 1994). Nessa perspectiva, a responsabilidade de adequação desloca-se do aluno para os sistemas educacionais.

No presente século, apesar desse discurso da educação inclusiva, as diferenças, ainda que não decorrentes de deficiências, continuam a “incomodar”. Werner (2001, p. 45) denuncia a crescente tendência à “medicalização da educação”, isto é, à “utilização de modelos biologizantes para abordar fenômenos sociais complexos”, entre eles, o fracasso escolar, o déficit de atenção e a hiperatividade. Seja qual for a explicação para esses problemas – imaturidade do organismo ou doença externa que se instala nele –, conclui-se que o indivíduo é que necessitaria de tratamento. A escola, mesmo sendo polo da unidade ensino-aprendizagem, não teria responsabilidade na constituição desses impasses. As condições socioculturais tampouco são consideradas como fatores de motivação para eles.

Apesar de os alunos das classes socioeconômicas menos favorecidas serem, historicamente, mais estigmatizados, Aquino (1998, p. 148) alerta que eles não são os únicos protagonistas do fracasso escolar, nem a escola pública o único *locus* desse fracasso:

O fato é que também nas escolas privadas a existência de um grande contingente de “alunos-problema” é engendrada por toda uma rede de especialistas designados nos “tratamentos dos distúrbios” apresentados. E isto também se chama exclusão. Mudam os sotaques e as justificativas teórico-técnicas, mas o constrangimento permanece.

Este é o grande paradoxo e também o desafio da sociedade que se pretende inclusiva e enaltece a diversidade: como lidar com as diferenças ou com as chamadas necessidades educacionais especiais sem que isso se converta em patologização? Qual seria, de fato, a maior dificuldade: a falta de conhecimento sobre deficiências e patologias ou a falta de reconhecimento dos meandros da diversidade humana? Pensar essas questões passa pela compreensão do que se entende por desenvolvimento humano e de suas implicações na educação.

O humano no desenvolvimento

No intuito de investigar as epistemologias norteadoras de práticas docentes, Becker (1999) desenvolveu uma pesquisa com professores do

Rio Grande do Sul. Foram entrevistados 39 educadores, da pré-escola à pós-graduação. Constatou-se notória tendência ao apriorismo ou, em maior escala, ao uso de preceitos empiristas para explicar a relação ensino-aprendizagem e justificar o sucesso ou fracasso escolar. O conhecimento, na primeira premissa, seria advindo de habilidades inatas (dons) ou maturação espontânea (despertar para); na segunda premissa, seria decorrente de submissão, memorização e repetição de experiências.

Borges (2003) e Marques (2001) constataram tendências idênticas em pesquisas envolvendo professores de alunos com deficiência intelectual. Nessa mesma direção, Werner (2001) destacou a forte influência dos modelos organicista e mecanicista na Educação. As justificativas para a deficiência vão do determinismo genético, passando pelo sobrenatural (missão, dádiva divina ou expiação) e pela caracterização da sintomatologia ou do quadro clínico em si mesmos, até a falta de estimulação ambiental (familiar, escolar ou terapêutica).

Os dois modelos citados por Werner remetem à hipótese de doença ou de deficiência explicáveis ou localizadas no sujeito. Mesmo o construtivismo piagetiano, que postula o desenvolvimento humano como produto da interação organismo-meio, processada de forma recíproca e processual (construtiva) (BECKER, 1999), não escapa, em última análise, ao *a priori*. Afinal, esta vertente considera que a estrutura cognitiva desenvolve-se em estágios evolutivos universais e que a capacidade de aprender depende da maturação da estrutura (nível de desenvolvimento).

Outro ponto que aproxima os dois modelos é o subentendimento de um sujeito único, padrão, que, salvo alguma anormalidade, sempre se desenvolveria “naturalmente”, seja de forma mais ou menos espontânea, seja “respondendo ao meio” conforme o esperado, que seria “adequadamente”. A história e o contexto que necessariamente determinam diferenças – e não somente influenciam nelas – não são considerados.

Mas, ao contrário do que se propaga nesses modelos, o ser humano não é mero resultado de sua organização e funcionamento biológicos. A especificidade social humana está na produção cultural, na construção, transmissão e transformação de instrumentos, na arte, nas formas de comunicação e nas instituições. A cada realização, é atribuído pelos indivíduos e comunidades um valor simbólico, um nome – um significado social. É essa capacidade simbólica, assinala Leontiev (1978), que fundamentalmente difere, na filogênese, o homem enquanto espécie como o organismo mais desenvolvido na escala biológica terrestre.

Na ontogênese, a evolução da complexidade humana também se expressa na relação com a cultura e o mundo simbólico. A criança nasce e se desenvolve em um meio social significado culturalmente. A consciência desses significados – símbolos, normas, instituições, convenções, hábitos, tradições, funções, valores, formas de representação e comunicação (linguagens), de uso e transformação – é desenvolvida na convivência com outros seres humanos que compartilham desse mesmo universo simbólico. Portanto, o elemento humano é o elo mediador (o meio para) do aprendizado social e cultural para a constituição do outro como um ser também humano. Como bem sintetiza Vigotski (2000, p. 27), “atrás das funções psicológicas estão geneticamente as relações das pessoas”.

A capacidade simbólica, biologicamente possível por volta dos dois anos de idade, inaugura uma complexidade inerente ao psiquismo e ao funcionamento mental como um todo: o pensamento mediado pelo simbólico, tipicamente humano e sociocultural na origem, assim como a memória, atenção, linguagem, percepção e outras funções, denominadas por Vygotsky¹ (1989) “funções psicológicas superiores”. É certo que biologicamente o homem é dotado das capacidades referidas. No entanto, a habilidade de exercê-las por meio de determinados significantes para evocar ou expressar significados do contexto é aprendida socialmente.

Os gestos, as palavras, os recursos mnemônicos, os rabiscos, as brincadeiras e brinquedos estão, conforme comenta Rivière (1995), relacionados a categorias do real; comunicam algo, têm uma intencionalidade, expressam algo culturalmente significativo que faz sentido na relação com o outro. Reportando-se a Vigotski, este autor lembra que a capacidade simbólica não só permite “compartilhar intersubjetivamente o mundo mental dos outros” (p. 107), como também comunicar algo por meio de um interesse intrínseco, uma motivação. Nesse processo, a capacidade reflexiva se constrói, impulsionando a ampliação das redes neuronais.

Portanto, é no entrelaçamento do aparato biológico com o universo cultural, em um movimento constante e recíproco, que os seres humanos se desenvolvem. Considerando esta interdependência, Vygotsky (1993) postula que a deficiência não se define pela perda ou lesão funcional ou anatômica. Na relação com a cultura, com as necessidades exigidas e tendo o suporte

1 Seguimos as grafias “Vygotsky” ou “Vigotski”, em conformidade com cada referência eleita para este artigo. Na menção ao nome do autor, sem a referência direta a uma obra específica, empregamos a grafia “Vigotski”.

social necessário (mediações educativas e terapêuticas e condições de acessibilidade), o orgânico pode reestruturar-se de maneira a compensar funções.

Para citar um exemplo, se uma pessoa perde o sentido visual, nem sempre este defeito biológico determinará a não percepção. As sensibilidades auditiva e tátil podem funcionar como vias compensatórias. Todavia, não em virtude de um processo natural, tampouco de uma superestimulação descontextualizada, e sim de um processo favorecedor de interações e interlocuções, sobretudo, sociais e pedagógicas, de modo a tornar possível um conhecimento do mundo sob outras vias.

Nesse raciocínio, podemos inferir que a pessoa com deficiência seria a que mais necessita da interlocução, intervenção pedagógica e participação cultural, para a abertura de zonas proximais de desenvolvimento; ou seja, seria a mais carente de situações de colaboração e aprendizagem capazes de ajudar o sujeito a conseguir desempenhos que, sozinho, não alcançaria (Vygotsky, 1989). Nessas situações (ditas “proximais”), vislumbra-se uma “zona de desenvolvimento potencial”, isto é, um prognóstico do que o sujeito é capaz de alcançar quanto à constituição das funções psicológicas superiores.

O processo é único para cada sujeito, não há como ser determinado *a priori*, padronizado, ou quantificado; há momentos de continuidade e descontinuidade, saltos e rupturas. A história pessoal, o contexto, o modo e a qualidade do entrelaçamento organismo-cultura nunca são os mesmos, seja entre sujeitos, seja no mesmo sujeito, visto que tanto os processos biológicos quanto as interações estão em contínua transformação. Assim,

torna-se impossível considerar o desenvolvimento do sujeito como um processo previsível, universal, linear ou gradual. O seu desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto sociocultural em que se insere, e se processa de forma dinâmica (e dialética) através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo. (REGO, 1998, p. 61).

Nessa perspectiva de compreensão do desenvolvimento humano, denominada histórico-cultural, uma avaliação ou um diagnóstico nunca são “fechados” ou previstos segundo etapas ou critérios universais. A orientação é sempre prospectiva, ou seja, voltada para a identificação de potenciais. Na necessidade de avaliações posteriores, procura-se olhar para o mesmo sujeito como se fosse a primeira vez, considerando-se que o agora é um novo momento do seu desenvolvimento.

A história do sujeito e as mediações nela implicadas inauguram, estendem, modificam ou transformam caminhos de desenvolvimento, até mesmo nas situações, em princípio, mais adversas. Concordamos com Padilha (2001, p. 1) que é possível empurrar a “barra que separa o normal do patológico”. A pesquisadora exemplifica isto ao relatar a história de Bianca, jovem que nasceu com agenesia do corpo caloso e com o hemisfério cerebral esquerdo reduzido. No decorrer de um trabalho sistemático de intervenção pedagógica que proporcionou aprendizagens em situações e contextos sociais pertinentes à cultura, aos ambientes vividos e à faixa etária da aluna, Bianca pouco a pouco constituiu sentidos pessoais por meio das significações da cultura. Melhorou quantitativa e qualitativamente na cognição, na linguagem (verbal, gestual e gráfica), na iniciativa e corporeidade; em suma, desenvolveu-se como sujeito simbólico.

A irreversibilidade neurológica, intelectual e comportamental é relativa; o cérebro é também culturalmente constituído e construído. O intelecto, as percepções, os sentidos, a linguagem, a inteligência, a consciência e as reações às emoções – e as redes neuronais possibilitadoras dessas funções – só se expandem e se exprimem com determinada significância segundo um contexto de significâncias, fruto de uma cultura e história de relações e práticas humanas.

Meu período profissional em uma clínica-escola para pessoas com deficiência intelectual foi marcado por histórias semelhantes: casos de autismo, síndromes e encefalopatias, quase sempre associados a outros tipos de deficiências (motoras ou sensoriais) e a doenças cujo prognóstico, do ponto de vista médico, era bastante limitador das perspectivas de aprendizagem e desenvolvimento. Não obstante, houve mudança qualitativa, não só no plano socioafetivo, como também no âmbito clínico, mediante intervenções de arteterapia, como as indicadas por Oliveira (2003). Entretanto, as intervenções clínicas e/ou pedagógicas, artísticas ou esportivas, se exercidas no plano estritamente técnico, não têm, em si mesmas, o poder de melhoria ou transformação. Condutas e habilidades podem ser muito bem “aprendidas” no sentido de automatizadas, mostrando-se até bem eficazes para a adequação prevista; mas o aprendido não alicerça desenvolvimento se desprovido de uma interação humana através da qual o sujeito possa conferir significado ao contexto e produzir sentidos pessoais (subjetivos), na acepção de González Rey (2002).

O espaço físico – por exemplo, escola especial ou escola comum – também não é, em si mesmo, um elemento favorável ou não ao desenvolvimento humano. Em nossa pesquisa de mestrado (FREITAS, 2005),

constatamos que, tanto na escola especial, quanto na escola comum (inclusiva) investigadas, constituíam-se condições e discursos favorecedores de produção de sentidos subjetivos de excludência. O diferencial, em suma, é a mediação humana² no processo: é ela que pode gerar uma zona também afetiva de desenvolvimento proximal, pois “o pensamento não se define apenas por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão” (CUPOLILLO, 2003, p. 2).

Considerações e uma interlocução

É no encontro com o outro que as singularidades se afirmam e as similitudes se conjugam. Meneghetti (2004, p. 98) refere-se à “necessidade da inclusão da diferença como uma maneira de interpretar os significados da vida, a fim de que seja possível olhar o real em sua integralidade. [...] Sem considerar a diferença, a visão sobre a realidade não é completa”.

Vislumbrar o real integralmente talvez seja utópico, algo de alcance impossível, uma vez que cada ser humano é a expressão de diferenças, no plural, a corporização do que internaliza e subjetiva, e esta subjetividade está sob constante transformação ou perspectiva de transformação. Sem dúvida, a desconsideração da diferença produz uma visão mais incompleta e, acrescentamos, certamente restrita e de superfície, pois, quando a diferença não é considerada, somente as referências já constituídas, as de meus *a priori*, determinarão e justificarão meu olhar para apreender, compreender, propor e agir. Um olhar que só lê o visível, a minha imagem de referências. E incluir, como lembram Barboza e Cupolillo (2004), supõe a leitura do reverso deste termo, ou seja, implica entender o fenômeno entrelaçado ao paradigma excludente que o constitui. Assim acordamos para a crítica.

Quando nos permitimos pensar/enxergar pela perspectiva do “como poderia ser”, subjetivamente já iniciamos uma transformação pessoal e estamos questionando a subjetividade social vigente e as nossas próprias referências e deficiências. Ao pensar diferentemente as questões postas da realidade concreta, começamos a vê-la sob outros ângulos de possibilidade, cada vez mais integralmente. Dessa forma, pensar “inclusivamente” deixa de ser uma utopia à medida que nos permitimos enxergar o real como palco

2 Em nossa dissertação, empregamos o termo interlocução mediadora para definir uma interação humana que estabelece comunicação, vinculação afetiva, porém com a intencionalidade de mediar, ou seja, de potencializar o desenvolvimento.

das diferenças que nos humanizam (e assim nos igualam e incluem), e não como terreno de anormalidades a serem estigmatizadas.

Apesar de termos discorrido sobre a importância da mediação intelectual e afetiva, da compreensão do desenvolvimento vinculado à cultura, do investimento em aparatos técnicos, de acessibilidade e preparo humano de profissionais, no bojo de um discurso social que reivindica a diversidade e o respeito às diferenças, nem por isso pretendemos responder às necessidades especiais com nossas assertivas. Na verdade, ainda que reiteremos a importância de todos esses fatores, indagamos se seriam suficientes para que as pessoas com deficiência se *sentissem* incluídas.

Destacamos o verbo sentir porque ele passa por outra dimensão, ou melhor, por outra perspectiva de interlocução: não somente a que proporciona acesso, afeto, sociabilidade e aprendizagem, mas também a que viabiliza situações de protagonismo nas relações sociais e na cultura. Discutem-se suportes para a pessoa com deficiência, para incluí-la. Desse pensamento, decorrem ações que vêm promovendo a equiparação de oportunidades e o atendimento às necessidades, não só as educacionais, mas também as de participação cidadã com dignidade. Nem por isso cabe a soberba da representação do “normal” que abre as portas ao “diferente”, como quem o coloniza. Não nos esqueçamos de que a dialética, princípio que alicerça a abordagem histórico-cultural, e a alteridade, tão falada no discurso da inclusão, pressupõem mão dupla.

Referências

AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz a diferença. In: _____. *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 135-151.

ARANHA, M. L. *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1989.

BARBOZA, S. F.; CUPOLILLO, M. V. A gênese e os significados do processo de inclusão com crianças de necessidades educacionais especiais nas classes comuns da rede regular de ensino. In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Org.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 49-82.

BECKER, F. *A epistemologia do professor*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BORGES, E. T. *As concepções de professores acerca da deficiência mental*. 2003. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2003.

BOURDIER, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução: elementos para uma teoria dos sistemas de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CECCON, C.; OLIVEIRA, M. D.; OLIVEIRA, R. D. *A vida na escola e a escola da vida*. Petrópolis: Vozes: Idac, 1984.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

CUPOLILLO, M. V. Aprendizagem e desenvolvimento em crianças com necessidades especiais. *Jornal da APAE-Goiânia*, Goiânia, p. 2-3, dez. 2003.

FARIA, R. M.; MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C. *História*. Belo Horizonte: Lê, 1989. v. 1 (Coleção História).

FERREIRA, A. B. H. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAS, A. B. M. *Sentidos produzindo sentidos: constituições de deficiência e processos de subjetivação de crianças com necessidades educacionais especiais*. 2005. 150 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

GAIO, R. Diálogos com as diferenças: diálogo com a História. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 142-176.

GARCIA, R. L. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio*. São Paulo: Cortez, 1993.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa: caminhos e desafios*. São Paulo: Thomsom Pioneira, 2002.

JANNUZZI, G. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. Campinas: Cortez: Autores Associados, 1985.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. São Paulo: Moraes, 1978.

KASSAR, M. C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MARQUES, L. P. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001.

MENEGHETTI, R. G. K. Diálogo com as diferenças: diálogo com a religião. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 97-120.

OLIVEIRA, V. G. L. *Arteterapia na fonoaudiologia*. 2003. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Arteterapia Holística) – Universidade Potiguar, ABPp-Seção Goiás, Natal, 2003.

PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. Campinas: Autores Associados, 2001.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores. In: AQUINO, J. G. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

RIOJA, A. Génesis del método científico. In: YEBENES, J. A. V. A. (Org.). *Introducción a la metodología*. Madrid: Antonio Machado Libros, p. 13-40, 2002.

RIVIÈRE, Á. Origem e desenvolvimento da função simbólica na criança. In: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, Á. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 94-110.

RODRIGUES, A. B. Psicologia e educação: algumas reflexões acerca da psicologia e suas influências no cenário educacional brasileiro. In: CUPOLILLO, M. V.; COSTA, A. O. B. (Org.). *A psicologia em diálogo com a educação*. Goiânia: Alternativa, 2004. p. 49-82.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1987.

UNESCO. *Declaração de Salamanca*, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt>>. Acesso em: 6 out. 2012.

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. Tradução: Alexandra Marenitch. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *The collected works of L. S. Vygotsky: The fundamentals of defectology*. New York: Plenum Press, 1993.

WERNER, J. *Saúde e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história

Denise Soares da Silva Alves*

Resumo

Este artigo consiste no estudo da relação da sociedade com a deficiência ao longo da história, tratando dos pressupostos filosóficos que determinaram tal relação, permitindo compreender, desde a era primitiva até a segunda metade do século XX, as concepções de deficiência constituídas em contextos sócio-históricos distintos. O estudo reflete acerca da percepção de cada sociedade em relação à pessoa com deficiência e discute ainda o lugar ocupado por essas pessoas nessas sociedades, mostra como o avanço dessas concepções esteve atrelado ao avanço na conquista e garantia dos direitos fundamentais e aponta que a evolução cultural implicou em modificações sociais que ajudaram a construir uma nova realidade social e educacional para as pessoas com deficiência.

Palavras-chave: deficiência, concepções de deficiência, educação especial.

Conceptions of disability: a study on the social representation of human diversity throughout history

Abstract

This paper is the study about the relationship between society to disability throughout history, dealing with the philosophical assumptions that determined this relationship, allowing it understand from the primitive period until the second half of twentieth century and how the conceptions of disability were incorporated in socio-historical distinct. The study reflects on the perception of each society about the person with disabilities and still discusses which the place occupied by these people inside these societies, showing how the advancement of these conceptions was linked to progress and the conquest and guarantee of the fundamental rights. This paper also show the cultural evolution resulted from in social changes that helped build a new social and educational reality for people with disabilities.

Keywords: disability, conceptions of disability, special education.

* Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Professora de Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA). E-mail: denisesoares.silva@gmail.com.

Introdução

O presente artigo foi elaborado com base em uma revisão de literatura com levantamento de referências sobre a temática em livros disponíveis no Sistema de Bibliotecas da Unicamp (SBU) e acervo pessoal, *e-books* e bases de dados *on-line*, como a plataforma *Scielo* e o portal de periódicos da Capes/MEC. Dado o caráter histórico da pesquisa, publicações de todos os tempos foram consideradas, utilizando palavras-chave como “educação especial” e “deficiência”. Autores publicamente conhecidos foram escolhidos como fontes de consulta, objetivando garantir sustentação e credibilidade a esta pesquisa.

O objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as concepções de deficiência ao longo do tempo, uma história permeada de valores e crenças que determinaram formas de se comportar diante da diversidade humana. Amaral (1995), referindo-se a Rodrigues (1983), afirma que cada sociedade, dependendo de suas características, seleciona um determinado número de atributos que configura como seu homem-ideal deve ser. Assim considerando, entende-se que a dicotomia normalidade/anormalidade depende do padrão, do tipo ideal construído pela sociedade, do significado atribuído social e culturalmente pela sociedade à deficiência e do valor que esta mesma sociedade atribui ao indivíduo com deficiência. Por essa razão, este artigo aponta os registros históricos sobre as concepções de deficiência, mas não despreza as peculiaridades da estrutura política, social e cultural de cada sociedade, bem como os seus valores e concepções de indivíduo.

Veremos que a evolução cultural ocorrida ao longo dos tempos implicou modificações sociais e, conseqüentemente, construção de uma nova realidade social, não como algo que se inicia do nada, mas como resultado de um conjunto de ações e acontecimentos que se inter-relacionam e se acrescentam à vida do ser humano (GAIO, 2010, p. 144).

Da era primitiva a meados do século XX: formas de encarar a deficiência

Poucos autores debruçam-se sobre a percepção de deficiência nas sociedades primitivas. Bianchetti (1995) é quem esclarece que na sociedade caracterizada pela pesca, caça e abrigo em cavernas, aqueles que nasciam ou eram acometidos de alguma deficiência, tornavam-se incapazes de realizar algumas tarefas e eram abandonados, desprezados pelo grupo, sem qualquer sentimento de culpa. Destaca o autor que o indivíduo que apresentasse

qualquer deficiência tornava-se obstáculo para um grupo nômade, completamente sujeito às intempéries da natureza, que exigia deslocamentos constantes. Como uma espécie de seleção natural, na luta pela sobrevivência prevalecia a lei do mais forte.

Silva (1987), referindo-se às culturas primitivas, enfatiza as atitudes dessa sociedade face às pessoas com deficiência. Conforme o autor, antropólogos e historiadores da medicina, ressaltam basicamente dois tipos de atitudes contrárias para com pessoas doentes, idosas ou com deficiências: a posição de tolerância e a de abandono.

A postura tolerante, ainda que indicasse que alguns povos primitivos conseguiam aceitar e conviver com a diferença, não significava que esses diferentes recebiam qualquer forma de tratamento diferenciado, mesmo porque certos primitivos acreditavam que pessoas com deficiência eram seres protegidos por agentes sobrenaturais, ou mesmo pessoas consideradas sem deficiência. Apesar de serem aceitos pelos seus grupos, em alguns casos, morriam à míngua.

Nos casos em que a deficiência era pretexto para abandono e destruição, os indivíduos que a apresentassem eram enterrados vivos, abandonados em lugares ermos, asfixiados, afogados ou mortos a pauladas. O infanticídio também era uma prática comum de alguns povos primitivos. Conforme Silva (1987), em muitas comunidades a deficiência era atrelada à sobrenaturalidade, à feitiçaria e ao misticismo.

Em ambas as formas de perceber a deficiência, nota-se que o tratamento direcionado às pessoas que a possuísem era naturalmente aceito por aquelas sociedades. Num tempo em que não se havia conhecido a escrita, em que os direitos não estavam assegurados em alguma forma de lei, eles se constituíam num disperso conjunto de usos, práticas e costumes que por serem reiterados por um longo período de tempo foram publicamente aceitos.

O costume aparece como expressão da legalidade, de forma lenta e espontânea, instrumentalizada pela repetição de atos, usos e práticas. Por ser objeto de respeito e veneração, e ser assegurado por sanções sobrenaturais, dificilmente o homem primitivo questionava sua validade e sua aplicabilidade. (WOLKMER, 2006, p. 19).

O direito aqui não é legislado, mas sim confundido com costumes profundamente subordinados aos preceitos sobrenaturais, às ordens divinas. Wolkmer (2006), fazendo referência a Gilissen (1988), esclarece que o

direito arcaico está intensamente contaminado pela prática religiosa e subordinado à força das divindades. As decisões tomadas são assim feitas tendo por alicerce a tradição. Assim, colocar o indivíduo com deficiência à margem, negligenciando-o por sua condição atípica, era um feito comum e legitimado pela sociedade primitiva.

De acordo com Pinto (2006), a invenção e o domínio da escrita, combinados ao surgimento das cidades e advento do comércio, além de representar a transição de formas arcaicas de sociedade para as primeiras civilizações da Antiguidade, contribuíram para a construção de uma nova sociedade.

Existem poucos apontamentos sobre a configuração da deficiência na Antiguidade Clássica. Esparta, Roma e Atenas trazem significativas contribuições para a compreensão desse período, denominado por historiadores como “período de extermínio”, no qual os indivíduos com deficiência foram brutalmente aniquilados. Destaca-se, inicialmente, a estrutura da sociedade espartana: fortemente estratificada e de caráter militarista.

Para Bianchetti (1995), o grande objetivo da sociedade espartana, uma vez que se dedicava à guerra, era a perfeição do corpo (forte e belo). Se ao nascer a criança apresentasse alguma deficiência, era eliminada, indicando o predomínio da prática da eugenia em Esparta. As reflexões de Silva (1987) enriquecem essa compreensão. De acordo com o autor, pelas leis vigorantes em Esparta, o pai de qualquer recém-nascido era obrigado a levar o bebê a uma comissão de espartanos anciãos aos quais seria incumbida a responsabilidade de examinar o infante. Se o bebê fosse considerado belo, forte e robusto, era devolvido ao pai até que entre os seis e sete anos o Estado tomasse para si a responsabilidade de educá-lo para a arte de guerrear. Ao contrário, se a criança lhes parecesse franzina e feia, esses anciãos espartanos, em nome do Estado, ficavam com a criança e a seguir a levavam a um abismo denominado “Àpothetai”, que significa “depósitos” para ali ser lançada.

Na visão de Licurgo, legislador espartano responsável pelas leis de Esparta, o infanticídio se justificava, uma vez que na opinião dos espartanos “não era bom nem para a criança nem para a república que ela vivesse, visto como desde o nascimento não se mostrava bem constituída para ser forte, sã e rija durante toda a vida” (PLUTARCO, 1953 apud SILVA, 1987, p. 105).

O paradigma espartano idolatrava a perfeição humana. Gaio (2010, p. 149) explica que “a sociedade não pensava no ser humano enquanto um cidadão possuidor de direitos e, sim, de deveres e um dos deveres era ser um corpo perfeito.” Logo, o que se considerava perfeição física na época era

um elemento altamente privilegiado pela cultura espartana e este padrão ideal de perfeição repercutia e se reiterava na postura do Estado que tinha o direito de privar da vida crianças com deficiência.

Aliás, essa prática não era exclusiva da sociedade espartana. Na Roma antiga, a Lei das Doze Tábuas garantia ao patriarca o direito de matar os filhos que nascessem com alguma anomalia (GRACIA, 2006). A tábua número quatro, que trata do pátrio poder e do casamento, permitia ao pai “matar o filho que nasceu disforme, mediante o julgamento (testemunho) de cinco vizinhos” (DAY et al., 2003, p. 11).

Na sociedade ateniense também é possível perceber a preocupação com a eugenia, mas esta tinha uma atitude política diferenciada da que se adotava em Roma e Esparta, uma vez que o poder de decisão da vida dos cidadãos não estava nas mãos do conselho de governadores. No entanto, como essa sociedade também valorizava a perfeição corporal, os indivíduos com deficiência eram postos à margem da sociedade (GAIO, 2010), rejeição que também pode ser observada ao fim da Idade Antiga que, marcado por guerras e conflitos, não abria espaço aos que tivessem alguma deficiência por considerá-los inaptos para a arte de guerrear.

A transição da Idade Antiga para a Idade Média é assinalada por diversos fatores, dentre os quais o que mais se destaca é a difusão da doutrina cristã. Tendo dominado o cenário religioso e sendo detentora de grande poder econômico, a Igreja Católica exerceu influência sobre a sociedade, governando-a pela ordem eclesiástica. A concepção de deficiência também é influenciada pelo âmbito teológico. Constatou-se em Bianchetti (1995) que a dicotomia deixa de ser corpo/mente e passa a ser corpo/alma.

No universo medieval sabe-se que a deficiência estava relacionada ao pecado, sendo considerada como um castigo dado por Deus. A deficiência pensada como punição divina pode ser vista, por exemplo, na publicação *Malleus Maleficarum*, que traduzido significa “O martelo das bruxas” ou “O martelo das feiticeiras”, de 1482. Escrito por dois dominicanos inquisidores, o livro, que podia ser considerado como uma espécie de caça às bruxas, fazia considerações a respeito dos sinais de malformação física ou mental como indicativos de vínculo com o demônio, considerando-os como hereges que deveriam ser lançados na fogueira da Inquisição para serem libertos da maldição que os afligia (ASSUMPTÃO JUNIOR; SPROVIERI, 2000). O ato de queimar viva em praça pública a pessoa com deficiência não era concebido por aquela sociedade como uma atitude sádica, mas sim como um meio de purificar-lhe a alma.

Fonseca (1989) explica que na Idade Média a deficiência esteve sempre associada a crenças sobrenaturais, supersticiosas e demoníacas, por não encontrar razões que a explicassem racionalmente e em decorrência da forte influência religiosa. Gaio (2010) revela ainda que a influência da Igreja limitava os avanços da medicina, reservando aos indivíduos com deficiência apenas a intervenção por meio de exorcismos.

Sendo o Cristianismo a religião do Estado, todo atentado contra a religião oficial era concebido como um atentado contra a sociedade. Logo, tudo aquilo que contradizia os ensinamentos da Igreja Católica era considerado como heresia e, portanto, como um crime civil. Tal fato justificava-se ainda na influência exercida pelos direitos canônicos, ou seja, os direitos da comunidade cristã, sobre os direitos laicos, isso porque foi constituído e sistematizado antes que o direito laico. Conforme Napolini (2006), o poder da igreja refletiu sobremaneira nos princípios e na lógica de ordenação do direito laico em virtude das relações entre Igreja e Estado. A Santa Inquisição, na visão de Santos (2006), é a materialização do discurso jurídico canônico, que recebe um lugar de legitimidade na sociedade.

Constata-se, ainda no período medieval, uma visão menos atroz da Igreja sobre o indivíduo com deficiência. Gaio (2010) explica que

o moralismo cristão ocidental que associa a deficiência ao pecado vem desde a Antiguidade e alcança a Idade Média; aí, a morte, antes praticada com os deficientes, foi substituída pela segregação. Os corpos deficientes passaram a ser confinados em casas, porões ou vales. (GAIO, 2010, p. 153).

Como um instrumento usado por Deus para despertar os homens às obras de caridade, os deficientes intelectuais eram vistos como “os filhos de Deus” – *Les Enfants du Bon Dieu*. Na condição de filho de Deus, o indivíduo com deficiência não podia mais ser eliminado, mas precisava ser mantido e receber cuidados. Essa concepção caritativa é que dará, posteriormente, origem às Casas de Misericórdia, onde os indivíduos com deficiência passam a ser abrigados, porém segregados da sociedade.

Nesse contexto, a Igreja progressivamente torna-se uma importante aliada ideológica na mudança de representação do indivíduo com deficiência ao difundir princípios morais, virtudes e valores como caridade, compaixão e solidariedade, substituindo atitudes de desprezo e negligência, que predominaram por longos anos, por atitudes de tolerância e complacência em relação à deficiência.

As mudanças na sociedade que sobrevieram junto ao Renascimento ajudaram a reformular em novas bases estruturais a visão política da Europa. Sem a interferência da Igreja, a Idade Moderna rompeu com muitos ideais medievais. Com base na concepção ideológica de um Estado fundado na razão, a ordem jurídica constituiu-se na noção de um direito natural baseado no homem e não na origem divina. O direito natural passou a ser reconhecido como proveniente da natureza humana.

As principais teses do direito natural foram desenvolvidas de modo notável pelo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); teses que influenciaram os estatutos ideológicos da Revolução Francesa. Em uma de suas principais obras, *O contrato social*, Rousseau defendeu a ideia da soberania do povo, indicando que a vontade da maioria deveria prevalecer e que a finalidade última de toda legislação seria a de promover a liberdade e a igualdade entre os homens. Assim, em 1789, a Revolução Francesa proclamou os princípios universais de “liberdade, igualdade e fraternidade” e pressionou a Assembleia Nacional Constituinte da França a abolir a servidão e os privilégios do clero e da nobreza (BOULOS, 2006).

Ao contrário do que ocorria na Idade Média, em que os direitos naturais do homem eram fortemente influenciados pela Igreja, a Constituição Francesa não reconheceu a força da Igreja como lei, ou seja, não concedeu ao direito canônico – seletivo e desigual – a autoridade sobre o direito laico. Tanto a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão quanto a Constituição Francesa desencadearam progressos em relação ao direito humanitário.

No Renascimento encontra-se ainda a transição do feudalismo para o capitalismo, o que representou não somente um marco econômico, político e cultural, mas também uma mudança de perspectiva sobre o indivíduo, que passou a ser considerado, nessa sociedade (capitalista), como uma máquina. Bianchetti (1995) apresenta um pouco mais sobre esse contexto:

Daqui vai emergir um resultado desastroso, como veremos posteriormente: se o corpo é uma máquina, a excepcionalidade ou qualquer deficiência nada mais é do que a disfunção de uma peça. Se na Idade Média a deficiência está associada a pecado, agora está relacionada à disfuncionalidade. (BIANCHETTI, 1995, p. 12).

Na Contemporaneidade, influenciada pela corrente filosófica iluminista, eleva-se a importância da razão. A ciência ganha novas dimensões, conseqüentemente, a explicação para os fatos deixa de ter influência religiosa

e a valorização das ações humanas e científicas passa a ter papel fundamental na sociedade. É dessa maneira que a utilização de métodos experimentais e a busca pela cientificidade ganham espaço, fazendo que a explicação para a deficiência deixe o campo da religiosidade para inserir-se na esfera científica. A visão médica ajuda a situar o indivíduo com deficiência não como alguém tomado por demônios ou espíritos malignos, mas como um sujeito que necessita de tratamento. A deficiência antes explicada de maneira metafísica passa a ser relacionada à noção de disfuncionalidade.

A concepção de deficiência desvincula-se da influência espiritual, abrindo espaço para as consolidações das causas naturais e passando a ser tratada por meio da alquimia, magia, astrologia, métodos empregados nos primórdios da medicina. (MOREIRA, 2006, p. 31).

A mudança de perspectiva inseriu a deficiência no campo científico, oferecendo bases mais sólidas para o seu entendimento. É dessa maneira que começaram a surgir trabalhos com argumentos científicos tentando explicar as causas das deficiências. De acordo com Amaral (1995) e Pessoti (1984), as primeiras contribuições provenientes da medicina para a nova concepção de deficiência são atribuídas a Cardano e Paracelso, no século XVI. Para esses médicos e alquimistas, pessoas com deficiência não deveriam ser deixadas sob a responsabilidade do clero.

Ao indivíduo com deficiência ficava reservado um tratamento vinculado à perspectiva médico-hospitalar. Práticas de segregação e confinamento eram consideradas como uma forma de combater a ameaça que esses indivíduos representavam à população. Perron (1976) apud Amaral (1995) revela que a educação, a segregação e a esterilização eram as formas de cuidados aplicáveis às pessoas com deficiência. A segregação, segundo Pessotti (1984), é uma alternativa intermediária: uma vez que não se podia mais delegar à divindade a responsabilidade pelo cuidado das pessoas com deficiência e assumir a competência de educá-los era uma tarefa demasiadamente dispendiosa para o poder público e para a família, não havia mais lugar para a irresponsabilidade social e política diante da deficiência. Assim, a segregação em espaços institucionais tornou-se a opção mais viável, pois nem se abandonava a pessoa com deficiência e nem se sobrecarregava o governo e a família com sua presença.

Entre os séculos XVIII e XIX pode-se identificar a fase da institucionalização, marcada pela concepção organicista. A característica de efemeridade atribuída à deficiência intelectual, por exemplo, passa a ser refutada a

partir dos estudos médicos que conferem à causa dessa deficiência um fator orgânico, biológico e, portanto, irreversível.

Foi John Locke (1632-1704) o responsável por uma transformação no conceito de mente humana. Ao concebê-la como uma *tabula rasa*, Locke acreditava que a deficiência era a consequência da privação ou escassez de experiências e, portanto, defendia que essa carência deveria ser suprida pelo ensino.

Depois de ser considerada um fenômeno metafísico, a deficiência foi percebida sob a égide da medicina, que se interessou por oferecer uma explicação científica para as diversas anomalias. A dimensão médica, por sua vez, ampliou as possibilidades de percepção da deficiência, que passou a ser também investigada sob o ângulo educacional. No início do século XIX, a experiência precursora do médico e psiquiatra alienista francês Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) – influenciado pela visão de Locke – com o menino selvagem Victor de Aveyron representou um marco importante na educação da pessoa com deficiência intelectual, inaugurando a história da educação para esses indivíduos, começando a dar forma à abordagem educacional. Itard traçou um programa pedagógico acreditando na possibilidade de educar a inteligência do menino Victor. Suas experiências foram documentadas e compuseram relatórios que, mesmo datados de quase duzentos anos, continuam extremamente atuais e provocadores (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

Os registros de Itard possibilitaram novos estudos acerca da deficiência sob o enfoque educacional. Suas obras influenciaram a Edouard Seguin (1812-1880), seu aluno e também médico, e a médica italiana Maria Montessori (1870-1952), que construiu um método educacional para crianças com deficiência intelectual aprimorando os estudos de Itard e Seguin. “Nesta fase de tentativas educacionais, havia forte crença de cura ou eliminação da deficiência, por meio da educação” (MOREIRA, 2006, p. 35). A educação passava então a ser considerada uma forma eficaz de controle e contenção das pessoas com deficiência com base na crença de que elas necessitavam de auxílio para melhor se ajustar ao contexto social, para que, inseridas na sociedade, pudessem trazer contribuições a esta.

No século XIX, ainda sob a influência das ideias humanistas da Revolução Francesa e inspiração nos pensamentos iluministas da doutrina dos direitos naturais, assistiu-se ao primeiro investimento na educação da pessoa com deficiência, em especial do deficiente intelectual. Já nas primeiras décadas do século XX, constata-se um regresso ao período clássico de concepção de homem, de mundo e sociedade, em que voltou a predominar o ideal de

homem perfeito desejado na Antiguidade Clássica, ideal que teve o seu apogeu durante a Segunda Guerra Mundial, com o regime nazista.

Nesse mesmo período, na Europa, floresceram as discussões sobre a eugenia, que surgiu como um movimento social tendo a sua origem na teoria proposta pelo inglês Francis Galton (1822-1911), teoria de fundo positivista e darwinista. Inevitavelmente, a teoria proposta por Galton trouxe implicações na forma como as pessoas com deficiência eram concebidas. De acordo com Browne (2007), a *Eugenics Society*, fundada em 1907 na Grã-Bretanha, atingiu um resultado importante que foi o Ato da Deficiência Mental, aprovado em 1913, para “identificar indivíduos mentalmente deteriorados e segregá-los em instituições ou asilos onde seriam impedidos de se reproduzir” (BROWNE, 2007, p. 134).

Browne (2007) retrata distintas práticas de eugenia difundidas em outros países ao longo do século XX. Nos Estados Unidos, por exemplo, em 1910, com a fundação do *Eugenics Records Office*, testes de QI passaram a ser aplicados para aferir a idade mental e a capacidade de crianças com deficiência intelectual. Termos como “débil mental”, “imbecil” e “idiota” passaram a ser cunhados nesse período para identificar quais indivíduos estavam, segundo a teoria eugenista, inaptos biologicamente para a sociedade. A autora ainda declara que, de 1900 a 1935, 32 estados norte-americanos aprovaram leis de esterilização.

A eugenia atingiu o seu ápice na Alemanha Nazista de Hitler em que judeus, negros, homossexuais e deficientes intelectuais, por exemplo, por serem considerados indignos de viver, deveriam ser executados em defesa da hegemonia da raça ariana.

Em 1945, ao término da Segunda Guerra Mundial, as teorias eugenistas caíram em descrédito, alterou-se o alinhamento político e transformou-se a estrutura social mundial. Nesse contexto histórico, modificou-se também a interpretação dada à deficiência, conferindo a ela outro *status*. Correia (1999) pondera que

as duas Guerras originaram um número assustador de estropiados, mutilados e perturbados mentais. As sociedades atingidas obrigam-se a um novo olhar sobre si mesmas, confrontam-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenham-se na procura de respostas possíveis. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança, espelhada num renascimento humanista cada vez mais evidente e que atinge o seu apogeu nos anos 60. (CORREIA, 1999, p. 14).

Ao longo do século XX, a nova matriz de interpretação propiciou o início das mudanças em relação aos indivíduos com deficiência que até então viviam excluídos. Mudança que se deve também à criação, em 1945, da Organização das Nações Unidas (ONU) – que desde o seu estabelecimento tem como um de seus principais objetivos promover e encorajar o respeito aos direitos humanos para todos –, à criação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que reafirmou esses direitos, e à criação, em 1975, da Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência, declaração que representou um marco na luta histórica das pessoas com deficiência, tornando-se o princípio da defesa da cidadania, assegurando a esses indivíduos os mesmos direitos dos demais cidadãos.

Considerações finais

Associada à sobrenaturalidade e a crenças supersticiosas, como no período primitivo e na Idade Média; compreendida como disfuncionalidade causada por fatalidade congênita ou hereditária, como na Idade Moderna; vista como herança de fator orgânico e biológico tal como no início do século XIX, a deficiência já foi justificativa para rejeição, eliminação, institucionalização, segregação e confinamento. Entretanto, à medida que os direitos humanos passaram a ser promovidos e encorajados e que o princípio da defesa da cidadania foi conquistando seu espaço na sociedade, a compreensão construída em torno da deficiência foi, paulatinamente, realinhada, passando a ser percebida sob uma perspectiva mais humana, o que favoreceu, conseqüentemente, a movimentação política e social a favor da inclusão de indivíduos com deficiência na sociedade.

Transitar pela história da Educação Especial e inteirar-se da relação que a sociedade estabeleceu entre os direitos fundamentais e a compreensão acerca da deficiência no decurso do tempo permitiu entender porque hoje se concebe a pessoa com deficiência como sujeito com direitos. É essa compreensão que impulsiona a adoção de novas posturas, as quais reivindicam uma ressignificação pedagógica, cultural, social e política.

No cenário pedagógico, essa forma de encarar a pessoa com deficiência fomentou a discussão sobre a inclusão educacional, suscitando a consciência democrática de que todos devem ter condições igualmente justas de acesso a serviços públicos básicos, dentre os quais se insere a educação.

Referências

- AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- ASSUMPCÃO JR, F. B.; SPROVIERI, M. H. *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon, 2000.
- BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.) *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.
- BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 3, p. 7-19, 1995.
- BOULOS, A. J. *História: sociedade & cidadania*. São Paulo: FTD, 2006.
- BROWNE, J. *A origem das espécies de Darwin: uma biografia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- CONSTITUIÇÃO Francesa, 1791.
- CORRÊA, M. Â. M. *Educação especial*. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2003. v. 1
- CORREIA, L. M. *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Portugal: Porto Editora, 1999.
- DAY, V. P. et al. Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 25, suplemento 1, p. 9-25, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082003000400003>. Acesso em: 18 ago. 2016.
- DECLARAÇÃO dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789.
- FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias. 1989.
- GAIO, R. Diálogo com a história. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GILISSEN, J. *Introdução histórica do direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1988.

GRACIA, F. A. (Org.). *Deficiência com eficiência: dos direitos das pessoas com deficiência*. São Paulo: Editora OAB-SP, 2006.

MOREIRA, M. H. B. Uma análise do serviço de ensino itinerante de apoio pedagógico a inclusão escolar na rede municipal de Araraquara. 2006. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

NASPOLINI, S. H. Aspectos históricos, políticos e legais da Inquisição. In: WOLKMER, A. C. *Fundamentos de história do direito*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

PERRON, R. Actitudes e ideas respecto de las deficiências mentais. In: ZALLO, R. et al. *Los débiles mentales*. Lisboa: Sociocultur, 1976. v. 1, p. 51-89 apud AMARAL, L. A. *Conhecendo a deficiência* (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: Edusp, 1984.

PINTO, C. P. A. Direito e sociedade no Oriente Antigo: Mesopotâmia e Egito. In: WOLKMER, A. C. *Fundamentos de história do direito*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

PLUTARCO. A vida de Licurgo. In: PLUTARCO. *As vidas dos homens ilustres*. Trad. Aristides da Silveira Lobo. Belo Horizonte: Editora das Américas, 1953 apud SILVA, O. M. A. *Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

RODRIGUES, J. C. *Tabu do corpo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

SANTOS, R. D. Institucionalização da dogmática jurídico-canônica medieval. In: WOLKMER, A. C. *Fundamentos de história do direito*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

SILVA, O. M. A. *Epopéia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: Cedas, 1987.

SILVA, O. M. *Atitudes face a pessoas com deficiência* (culturas primitivas de ontem e de hoje). Disponível em: <<http://www.crfaster.com.br/Atitudes.htm>>. Acesso em: 23 maio 2016.

WOLKMER, A. C. *Fundamentos de história do direito*. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

.....

Recebido em: 12 jun. 2016.

Aceito em: 16 ago. 2016.

Política de acessibilidade na Universidade Federal de Goiás: construção do documento

Vanessa Helena Santana Dalla Dea*
Cleomar de Sousa Rocha**

Resumo

A inclusão e permanência de discentes com deficiência no ensino superior é um desafio que requer das instituições uma política específica que considere todas as dimensões da acessibilidade. Este trabalho tem como objetivo apresentar o processo de escrita e os eixos da política de acessibilidade da Universidade Federal de Goiás. Trata-se de uma investigação qualitativa e descritiva, realizada na perspectiva de estudo de caso. Descritiva, no que diz respeito aos passos e etapas que constituíram a base de escrita do documento; qualitativa, na aproximação crítica do seu resultado. Como conclusão, o artigo aponta para os oito eixos com metas e ações diversas que espelham a complexidade das relações de pessoas com deficiência no espaço e vida universitária.

Palavras-chave: inclusão; ensino superior; acessibilidade.

The writing process and the axes of the Accessibility Policy of the Universidade Federal de Goiás

Abstract

The inclusion and permanence of students with disabilities in higher education is a challenge that requires from institutions a specific policy that considers all the dimensions of accessibility. This paper aims to present the writing process and the axes of the Accessibility Policy from Goiás Federal University. It is a qualitative and descriptive research, performed in a case study perspective. Descriptive with regard to steps and stages which established the writing base of the document, qualitative in the critical approximation of its result. In closing, the article points to the eight axes with various goals and actions that reflect the complexity of the relationships of people with disabilities in the space and life inside the university.

Keywords: inclusion; higher education; accessibility.

* Doutora em Educação Física, Adaptação e Saúde pela Unicamp. Diretora do Núcleo de Acessibilidade da Prograd/UFG e Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica Cepae/UFG. E-mail: vanessaaquatica@gmail.com

** Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas pela Universidade Federal da Bahia. Coordenador do MediaLab/UFG. E-mail: cleomarrocha@gmail.com

Introdução

As pessoas com deficiência têm direitos que garantem sua inclusão no ensino superior. No entanto, é preciso entender esse fato como algo além de, simplesmente, um direito garantido por lei. A inclusão e a diversidade devem ser entendidas como valores para a sociedade contemporânea, principalmente para as instituições de ensino superior, as quais deveriam priorizar o ensino de qualidade para todos os alunos, provendo o acesso à formação, informação e conhecimento, aprimorando os sistemas educacionais com vistas a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizado.

Temos vivenciado um aumento significativo do número de discentes com deficiência no ensino superior no Brasil, com avanços expressivos nas últimas décadas. No entanto, para a permanência e o sucesso desses alunos, é preciso rever os processos educativos, a fim de que o exercício da cidadania seja viabilizado e a exclusão, combatida, preparando o ambiente para receber pessoas com diferentes características, minimizando as lacunas ainda presentes entre os direitos adquiridos e a efetivação do acesso e permanência desses alunos (SIQUEIRA; SANTANA, 2010). Felicetti e Morosini (2009) destacam que as instituições de ensino superior devem minimizar e extinguir os obstáculos de acesso, participação e resultados para todos os discentes, independentemente de seu gênero, raça, condições socioeconômicas, idade ou deficiências.

A inclusão de discentes com deficiência no ensino superior tem sido um desafio, o qual somente será superado a partir do momento que se criar ações capazes de, efetivamente, considerar a complexidade dos sujeitos e de suas relações cotidianas. Para isso, as ações não devem ser pensadas de forma isoladas, mas, sim, buscando-se o planejamento criterioso de uma ampla política de inclusão, ingresso e permanência das pessoas com deficiência (SIQUEIRA; SANTANA, 2010).

Rocha e Miranda (2009) relatam que, para reduzir a exclusão dos discentes com deficiência, as instituições devem considerar seus interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem. Para isso, a sociedade em geral e a comunidade acadêmica precisam conhecer as diferenças, dividindo espaços com a igualdade e a diversidade, e a universidade deve propor ações e intervenções que busquem transpor barreiras e permitir não apenas o acesso desses alunos, mas também sua permanência, provendo condições que visem à aprendizagem.

Sasaki (2009) apresenta as dimensões da acessibilidade para as pessoas com diferentes deficiências, as quais vão muito além dos aspectos

arquitetônicos, envolvendo também as dimensões comunicacional (barreiras na comunicação entre as pessoas), metodológica (barreiras didático pedagógicas, de métodos e técnicas), instrumental (barreiras relativas a instrumentos, ferramentas, utensílios e tecnologias), programática (barreiras embutidas em políticas, legislações, normas e projetos) e atitudinal (preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações).

No sistema educacional inclusivo, em todos os níveis e modalidades, da educação básica à superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiências. Estas ações devem envolver o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação e nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2008, p. 16; BRASIL, 2015, p. 7).

Pode-se verificar no *Documento orientador Programa Incluir - Acessibilidade na Educação Superior - Secadi/Sesu-2013*, que compete aos gestores da educação superior

o planejamento e a implementação das metas de acessibilidade preconizadas pela legislação em vigor, bem como o monitoramento das matrículas dos estudantes com deficiência na instituição, para provimento das condições de pleno acesso e permanência. (BRASIL, 2013a, p. 12).

No mesmo documento, as orientações aos gestores da educação superior são mais explícitas:

As IES devem estabelecer uma política de acessibilidade voltada à inclusão das pessoas com deficiência, contemplando a acessibilidade no plano de desenvolvimento da instituição; no planejamento e execução orçamentária; no planejamento e composição do quadro de profissionais; nos projetos pedagógicos dos cursos; nas condições de infraestrutura arquitetônica; nos serviços de atendimento ao público; no sítio eletrônico e demais publicações; no acervo pedagógico e cultural; e na disponibilização de materiais pedagógicos e recursos acessíveis. (BRASIL, 2013a, p. 12).

A Universidade Federal de Goiás (UFG) vem desenvolvendo sua política de acessibilidade desde 2008, com a criação do Núcleo de Acessibilidade, tendo em vista o debate dos valores democráticos na universidade e o compromisso desta com a justiça social. Com a necessidade de se efetivar

uma política ampla na UFG, em 2014 foi criado o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (SINAce), do qual fazem parte as pró-reitorias e órgãos da instituição que possuem relação com as diversas dimensões da acessibilidade, representantes dos servidores e discentes com deficiência e representantes dos núcleos de acessibilidade das regionais da UFG (Goiânia, Jataí, Catalão e Cidade de Goiás).

Percurso metodológico

Este artigo tem como objetivo apresentar o processo de criação desse documento, assim como as metas contidas nele, relativas às diferentes dimensões da acessibilidade no ensino superior. Apesar de que diversas ações de acessibilidade já aconteçam na UFG, sentimos necessidade de formalizar e institucionalizar a política de acessibilidade por meio da escrita de um documento com diretrizes, metas e ações que garantam a inclusão e a permanência e fomentem o aprendizado dos discentes com deficiência.

Como apontado, este estudo relata uma investigação qualitativa e descritiva, realizada na perspectiva de estudo de caso. A partir desta caracterização de abordagem, são descritas as fases de desenvolvimento do documento, sintetizadas na etapa descritiva do texto. Inicialmente, faremos uma pesquisa bibliográfica para contextualização teórica sobre acessibilidade e inclusão no ensino superior, cujo resultado estará distribuído por todo o trabalho. Segue-se a descrição pontual do processo de escrita do documento de política de acessibilidade da UFG, incluindo dados quantitativos das reuniões, e a identificação dos atores do processo. Finalmente, o percurso se completa com a descrição e a discussão dos eixos da política e de suas metas e ações.

Estudam na UFG 189 alunos com deficiência, sendo 57 com deficiência auditiva (dentre eles, 27 surdos), 52 com deficiência física (dentre eles, 4 usuários de cadeira de rodas), 19 com deficiência intelectual (dentre eles, 2 com síndrome de Down), 36 com deficiência visual (dentre eles, 2 são cegos) e 5 com síndrome de Asperger.

No processo de criação do documento da política de acessibilidade da UFG, foram realizadas 31 reuniões. Todo esforço de criação desse documento foi de fundamental importância para a inclusão e permanência das pessoas com deficiência nessa instituição, fomentando o seu aprendizado. Por meio dele iremos valorizar, incentivar e institucionalizar ações dos diversos órgãos da UFG que favorecerão a acessibilidade nas suas diferentes dimensões.

Com o objetivo de formalizar e fortalecer a política de acessibilidade da UFG, foi criado em 2014, por meio da Resolução 43/2014 do Consuni, o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da UFG (Sinace), com representantes de diversos órgãos, pró-reitorias e pessoas da instituição com deficiência. Oliveira, Melo e Elali (2008) relatam a importância de uma política de acessibilidade que envolva os diferentes setores da universidade.

Eixos temáticos

Assim, para a construção desse documento, inicialmente foram criados, com os representantes que integram o Sinace, grupos de trabalhos relativos a oito eixos temáticos. Para sistematização das metas e ações de cada eixo, os grupos de trabalho foram formados com a seguinte composição: Eixo 1 – Acessibilidade - Inclusão e Permanência: Pró-Reitoria de Assuntos da Comunidade Universitária, Centro de Seleção e Núcleo de Acessibilidade (NA); Eixo 2 – Infraestrutura Acessível: Centro de Gestão do Espaço Físico, docente com deficiência e NA; Eixo 3 – Acessibilidade Pedagógica e Curricular: Pró-Reitoria de Graduação, Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado à Educação, aluno com deficiência e NA; Eixo 4 – Acessibilidade Comunicacional e Informacional: Sistema de Bibliotecas, Faculdade de Letras e Libras, intérpretes da UFG e NA; Eixo 5 – Catalogação das Informações Sobre Acessibilidade: Centro de Recursos Computacionais, técnico de tecnologias assistivas e NA; Eixo 6 – Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação, Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR), Media Lab e NA; Eixo 7 – Extensão e Acessibilidade: Pró-Reitoria de Extensão e Cultura e NA; Eixo 8 – Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade: Pró-Reitoria de Administração e Finanças, Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos, Departamento de Recursos Humanos e NA.

Todos os órgãos que compõem o Sinace fazem parte da UFG em Goiânia, tendo em vista que os pró-reitores e diretores desta dirigem as regionais da instituição. No entanto, representantes desses órgãos também estão presentes em cada uma das regionais no interior do estado, sendo responsáveis pelas ações nas cidades de Catalão, Jataí e Goiás. Como os alunos estão divididos por regionais, a etapa seguinte da estruturação do documento foi realizada nas regionais. Assim, após uma estruturação mínima, juntamente com esses

órgãos, o documento foi apresentado para os núcleos de acessibilidade das regionais, que puderam discuti-lo com seus pares e fazer contribuições.

Em seguida, o documento foi apresentado na íntegra, em três rodadas de conversa com alunos da UFG com deficiência física, visual, auditiva e intelectual, cabendo a eles verificar se as metas e ações apresentadas atendiam às suas necessidades e minimizavam as barreiras da inclusão, permanência e aprendizado no ensino superior.

Após a aprovação pelos alunos, o documento foi apresentado em um curso de formação de professores e técnico-administrativos, bem como em conselhos diretores de diferentes unidades da UFG, considerando-se e agregando ao documento todas as sugestões apresentadas. Nesse momento, a realidade de ação dos docentes e técnicos da instituição foi levada em conta, fazendo-se as adequações necessárias e cuidando para que o documento agregasse uma política exequível, sem, no entanto, desconsiderar os direitos dos alunos.

No texto de introdução da política de acessibilidade, foi apresentado um breve histórico dos órgãos de busca pela acessibilidade na UFG, bem como os pressupostos básicos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e algumas legislações fundamentais para a inclusão, permanência e aprendizagem dos discentes com deficiência na UFG. São elas: Constituição Federal/88, Aviso Circular nº 277/9, Decreto nº 3.956/01, Lei nº 10.436/02, Portaria nº 2.678/02, Portaria nº 3.284/03, ABNT NBR 9.050/04, Decreto nº 5.296/04, Decreto nº 5.626/05, Programa Incluir (2005), Convenção da ONU (2006), PDE (2007), Brasil (2008), Decreto nº 6.949/09, Decreto nº 7.234/10, ConeB (2008), Conae (2010), Decreto nº 7.611/11, Lei nº 12.764/12 e Lei nº 13.146/15.

Posteriormente, o documento foi apresentado na íntegra para todos os representantes do Sinace, sendo debatido em três reuniões. Nesse momento, todos tomaram conhecimento do que foi discutido em cada eixo, podendo ponderar e acrescentar novos elementos. Ao todo, foram 31 encontros para formulação, revisão e reformulação desse documento. Um trabalho minucioso, para que nele estejam presentes as ações já existentes na UFG, em prol da acessibilidade, e ações possíveis de ser realizadas que atendam aos direitos legais dos alunos, servidores e comunidade em geral com deficiência.

Inclusão e permanência

O documento da Política de Acessibilidade da UFG é composto de oito eixos. Cada eixo tem suas metas e cada meta, suas ações. O primeiro

eixo, denominado “Acessibilidade: Inclusão e Permanência”, foi dividido em três metas. A primeira delas diz respeito à ampliação do número de discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação no âmbito da UFG. Nesta meta foram prospectadas ações que buscam acessibilidade em curso pré-universitário inclusivo; escrita de um documento ao MEC para efetividade da acessibilidade na prova do Enem; aprimoramento dos procedimentos adotados na confecção, aplicação e correção das provas dos concursos e processos seletivos da UFG; discussão da possibilidade de reserva de vagas às pessoas com as diferentes deficiências em todos os cursos da UFG e na educação básica; e cumprimento da lei de Cotas nos concursos.

Segundo Felicetti e Morosini (2009), para proporcionar a igualdade de acesso das pessoas com deficiência no ensino superior é preciso oferecer melhores condições no ensino nos níveis anteriores ao ensino superior. Assim, no eixo “Extensão” são apresentadas – e já são realizadas – ações de eventos de formação de professores da educação básicas, com escolas e instituições que atendem pessoas com deficiência.

A meta 2 do eixo “Inclusão e Permanência” visa à realização de ações que favoreçam a permanência dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Entre essas ações, estão a apresentação de formas de avaliação para assistência estudantil que considerem a realidade social e específica das pessoas com deficiência, com cotas específicas no número de bolsas e ações de assistência; implementação de assistência específica nos restaurantes universitários (acessibilidade arquitetônica e serviço de preparação de prato); busca de melhores condições de transporte público acessível e discussão de ações para permanência. As ações ligadas a medidas de apoio e acompanhamento dos alunos de origem socioeconômica nos extratos de baixa renda podem contribuir significativamente para a equidade no ensino superior (FELICETTI; MOROSINI, 2009).

A terceira meta diz respeito ao estabelecimento de convênios com instituições especializadas e/ou representativas, bem como parcerias intrainstitucionais, tendo em vista a prestação de serviços para os alunos com deficiência e assessorias para os serviços prestados na UFG. Entre as ações, estão a articulação de reuniões com órgãos federais, estaduais e municipais, e também com empresas, ONGs e entidades representativas de pessoas com deficiência no estado de Goiás, tendo em vista articulações, ações e encaminhamentos para apoio às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Busca-se, ainda, estabelecer canais de comunicação com a comunidade universitária com deficiência, para orientar a otimização de recursos disponíveis e o atendimento prioritário em alguns órgãos da UFG, tais como Hospital das Clínicas, Projeto Saudavelmente, Atendimento Clínico do Curso de Psicologia, Centro de Línguas e Centro de Práticas Corporais. A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) dispõe que os serviços oferecidos pelas instituições de ensino superior devem dar atendimento preferencial à pessoa com deficiência. Existem, na universidade, diversos serviços que podem auxiliar a inclusão e permanência dos alunos com deficiência. A mesma lei apresenta a necessidade de atendimento educacional especializado para a inclusão da pessoa com deficiência, e as instituições especializadas podem ser ótimas parceiras e assessorar o processo de inclusão na universidade.

Infraestrutura acessível

O segundo eixo da Política de Acessibilidade da UFG é “Infraestrutura Acessível”. Oliveira, Melo e Elali (2008) relatam que a acessibilidade física é a primeira a ser lembrada em pesquisas com alunos com deficiência do ensino superior, e isso se deve à própria condição de mobilidade reduzida. Diminuir essas barreiras é um importante passo para a melhora da acessibilidade.

A primeira meta do eixo “Infraestrutura Acessível” é a elaboração de um programa de construção, reformas e/ou adaptações e manutenção das instalações e equipamentos da UFG, conforme os princípios do desenho universal, realizando-se ações que minimizem as barreiras arquitetônicas até que estas sejam eliminadas. Para se atingir essa meta, planejam-se as seguintes ações: realizar levantamento das instalações e equipamentos com restrição da autonomia e, também, dos obstáculos arquitetônicos; priorizar rampas, elevadores e escadas, sempre que possível; realizar troca de salas para alunos com mobilidade reduzida, a fim de tornar o local das aulas mais próximo; e marcar mobiliário e computadores preferenciais para pessoas com deficiência, respeitando sempre a livre escolha, mas garantindo o espaço adequado.

A segunda meta busca construir as sedes dos núcleos de acessibilidade nas regionais da UFG, tendo como principais ações verificar a disponibilidade de espaços, fazer projetos de sedes para regionais e buscar recursos financeiros para sua execução. A terceira meta é construir rotas acessíveis nos câmpus da UFG. Com esse objetivo, será feito um levantamento das principais rotas de circulação de pessoas com deficiência, bem como a projeção e

sinalização de rotas acessíveis por meio de mapa tátil. A quarta meta do eixo “Infraestrutura Acessível” visa reservar e sinalizar as vagas de estacionamentos da UFG (próximas dos acessos de circulação de pedestres) para veículos que transportam pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, desenvolvendo-se ações complementares como a conscientização do respeito às vagas de estacionamento e o acesso a carros de alunos com deficiência, devidamente sinalizados, em estacionamentos específicos para professores e funcionários.

Acessibilidade pedagógica

O terceiro eixo diz respeito à “Acessibilidade Pedagógica e Curricular”. Considerando-se que essa política se refere ao meio educacional, este é um eixo fundamental e amplo, tendo em vista o objetivo de permanência e aprendizagem. Fazem parte desse eixo as adaptações e adequações didático-pedagógicas; para isso, é necessário que o docente tenha informações e suporte, e também que sejam criadas formas de solucionar os problemas de acessibilidade dos alunos ao conhecimento (SIQUEIRA; SANTANA, 2010; CASTANHO; FREITAS, 2006).

Neste terceiro eixo, a política estudada tem apenas uma meta, que, no entanto, é ampla e complexa: garantir a acessibilidade pedagógica e curricular dos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência nas atividades administrativas e de ensino, pesquisa e extensão. Entre as ações propostas, estão: adquirir e adequar mobiliários para acessibilidade; incentivar a publicação de materiais bibliográficos e didático-pedagógicos para a inclusão, na UFG e em diferentes núcleos de acessibilidade; implementar um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, por meio de estudos de caso que atendam às características dos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade e autonomia; e buscar, junto ao MEC, vagas para professores de apoio, intérpretes de Libras e equipe interdisciplinar, para atuar no ensino superior e na educação básica.

Busca-se, neste eixo, garantir adaptações pedagógicas e avaliativas que considerem a singularidade da pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tais como: dilatação de tempo de avaliação; prova individualizada, oral, sinalizada, ampliada, em braile ou em Libras, com recurso de tecnologias assistivas e permanência do

professor de apoio ou intérprete de Libras em sala; ampliação do tempo de integralização do curso; e disponibilização de material pedagógico coerente com os sistemas de computação de acessibilidade, entre outros.

São propostas ainda, neste terceiro eixo, as seguintes ações: implementar projeto de auxílio acadêmico aos estudantes com deficiência, realizado por colega/bolsista que atua como mediador das relações entre educador e educando, e prestar apoio nas atividades realizadas; realizar reuniões com docentes e participar de conselhos diretores, a fim de esclarecer o papel do professor como responsável pelo processo de aprendizagem de todos os seus alunos, tendo os professores de apoio e intérpretes como mediadores desse processo; realizar acompanhamento pedagógico dos alunos que utilizam o Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI); estudar e implantar a inclusão, nos cursos de nível superior, de conteúdos curriculares com temas relacionados à pessoa com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; oferecer cursos de extensão (em Libras, braile etc.) com a participação de pós-graduandos; desenvolver projetos de pesquisa e extensão, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, para a implantação de escolas públicas bilíngues em Goiânia e no interior; promover reuniões com docentes, no intuito de orientar e oferecer apoio e suporte pedagógico para o desenvolvimento de projetos de ensino (Resolução nº 33/2014),¹ auxiliando nos estudos dos acadêmicos, entre outros.

Acessibilidade comunicacional

O quarto eixo da Política de Acessibilidade da UFG refere-se à “Acessibilidade Comunicacional e Informacional”. Rocha e Miranda (2009) relatam que as tecnologias de informação e comunicação têm promovido mudanças e avanços significativos na sociedade e nos setores produtivos; no entanto, no setor educacional ainda há muito o que progredir, necessitando-se de investimentos e estudos.

Este quarto eixo é composto de três metas. A primeira diz respeito à garantia de acessibilidade informacional, com a implantação e implementação do Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI) nas regionais, por meio de ações como: ampliar o trabalho no LAI, buscando recursos finan-

1 A Resolução Consuni nº 33 da UFG, de 2014, visa ao incentivo à orientação de alunos com deficiência, por professores da UFG, com pontuação para progressão na carreira equivalente à pontuação dada a um artigo de Qualis A1.

ceiros e estruturais para compra de novos equipamentos; oferecer serviços de digitalização, conversão e ampliação de materiais bibliográficos impressos e digitais; oferecer computadores adaptados com *softwares* leitores e ampliadores de tela, equipamentos para impressão em braile, lupa ampliadora digital portátil, *escanner* leitor de livros, *escanner* digitalizador de imagens e folheador de páginas, entre outros equipamentos e serviços de acessibilidade no LAI; ampliar o número de profissionais efetivos para o atendimento no LAI; buscar a aquisição, desenvolvimento e disponibilização de materiais didático-pedagógicos e bibliográficos acessíveis (por exemplo, gravações em Libras e audiodescrição), conforme demanda identificada e/ou solicitada; realizar a articulação entre as universidades do Brasil para desenvolvimento de sítios eletrônicos voltados para armazenamento e disponibilização de materiais bibliográficos acessíveis já produzidos; implementar o projeto Biblioteca Acessível, em parceria com as bibliotecas setoriais da UFG (sinalização interna e externa; realocação de espaços individuais e para pesquisa; banco de dados; e repositório nacional de material digital – livros, apostilas e aplicativos diversos).

Castanho e Freitas (2006) relatam que, no contexto universitário, para que a inclusão aconteça, o aluno com deficiência necessita de atendimento de suas necessidades educacionais especiais; para isso, é fundamental que a instituição possua quadro de pessoal, tecnologia assistiva e formação dos professores e profissionais.

A segunda meta busca melhorar a acessibilidade aos sítios eletrônicos da UFG, com ações como: implementar barras de acessibilidade nas páginas e portais da UFG; adquirir e criar ferramentas de acessibilidade utilizando os padrões W3C e e-MAG; e implantar um sistema para acessibilidade na *web* que possibilite a personalização das páginas, tornando-as mais acessíveis para todo e qualquer usuário, considerando o *design* universal.

A terceira meta tem como objetivo garantir a acessibilidade comunicacional dos discentes, docentes e técnico-administrativos com deficiência nas atividades administrativas e de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Para atingir esse objetivo, estão planejadas ações como: acompanhar a contratação de intérpretes de Libras e de docentes para a disciplina de Libras; disponibilizar serviços de guia-intérprete e de tradutores e intérpretes de Libras; efetivar a interpretação de Libras em eventos científicos, acadêmicos e comemorativos; disponibilizar a interpretação em Libras de textos e conteúdos nos portais da UFG; oferecer serviços de interpretação Libras/português (e vice-versa) por intérpretes, para estudantes e servidores surdos,

nos diferentes órgãos, pró-reitorias e bibliotecas da UFG; implementar o módulo relativo às necessidades educacionais especiais, no Sistema Integrado de Gestão de Atividade Acadêmica, para comunicação entre os alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e os núcleos de acessibilidade.

Romeiro, Oliveira e Silvério (2014) relatam que a contratação de intérpretes de Libras nas universidades federais tem aumentado significativamente, que as demandas vão muito além da sala de aula e que o trabalho desses profissionais junto aos docentes é fundamental para a inclusão do surdo neste ambiente.

Catálogo de informações

O quinto eixo trata da “Catálogo das Informações sobre Acessibilidade”. Para que se possa atuar adequadamente e criar ações que melhorem a acessibilidade na UFG, é fundamental conhecer a realidade dos alunos e da instituição. Esse eixo engloba três metas, e a primeira busca aperfeiçoar os sistemas de caracterização das pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desenvolvendo ações voltadas para atualização do cadastro dos docentes, técnico-administrativos e terceirizados, discentes de graduação e pós-graduação *lato e stricto sensu*, e discentes da educação básica da UFG.

A segunda meta desse eixo busca catalogar informações sobre a realidade acadêmica de discentes, docentes, técnico-administrativos e terceirizados com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para acompanhar e implementar políticas e ações da UFG voltadas para o conhecimento dessa realidade. A terceira meta visa incentivar a criação de um observatório da política institucional de acessibilidade, com ações como: buscar junto ao MEC informações sobre o Sisu, para a criação de indicador de impacto/quantidade de vestibulandos e matriculados por ano; criar indicador de meta/quantidade de núcleos de acessibilidade implantados na UFG; e implantar indicadores de processos/recursos financeiros investidos, materiais didático-pedagógicos disponibilizados, número de projetos elaborados e quantidade de profissionais para inclusão, entre outros.

Ensino, pesquisa e inovação

O sexto eixo da política de acessibilidade da UFG tem como tema “Ensino, Pesquisa e Inovação em Acessibilidade”. Rocha e Miranda (2009), ao analisar as condições de acesso e permanência do aluno com deficiência numa universidade federal, dizem que é possível verificar o despreparo dos profissionais para proporcionar um atendimento adequado a esses alunos. Siqueira e Santana (2010) relatam que, para que a inclusão de alunos com deficiência aconteça, é preciso que se conheçam as condições, habilidades e dificuldades dessas pessoas. Castanho e Freitas (2006) também afirmam que a capacitação da comunidade universitária é fundamental para que, no ensino superior, os direitos das pessoas com deficiência sejam efetivados.

Este sexto eixo busca levar conhecimento e desenvolver pesquisas, preenchendo as lacunas da formação na universidade. A primeira meta visa desenvolver cursos sobre temas da acessibilidade (e/ou a eles relacionados) para discentes e servidores da instituição, desenvolvendo ações como: criar mecanismos de incentivo à formação em educação inclusiva para docentes; efetivar a realização de cursos de Libras, braile e Sorobã para discentes e servidores da instituição, conforme a demanda identificada e/ou solicitada; planejar cursos de especialização em Libras e em educação inclusiva, semipresencial e/ou a distância; acompanhar a inclusão da disciplina Libras nos projetos pedagógicos de cursos, conforme determina o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005; apresentar o Sinace, os núcleos de acessibilidade, o Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI) e o Núcleo de Tecnologias Assistivas (NTA) no Programa Formação para a Docência no Ensino Superior e no Seminário de Integração de novos técnico-administrativos da UFG; acompanhar e assessorar os projetos pedagógicos dos cursos, contemplando aspectos relativos à diversidade humana, conforme as orientações legais da acessibilidade e os princípios estatutários da UFG; oferecer suporte didático-pedagógico e tecnológico aos coordenadores e professores das unidades da UFG, para facilitar e garantir a inclusão dos discentes com deficiência (por exemplo, com a disponibilização de livros digitalizados para pessoas com deficiência visual e a adaptação dos procedimentos de avaliação do processo ensino-aprendizagem).

A segunda meta busca incentivar a articulação entre grupos de pesquisas em educação inclusiva e acessibilidade, visando ao desenvolvimento de pesquisas colaborativas e a constituição de redes de pesquisa. Nesse sentido, implementará ações para apresentar propostas às agências de fomento;

realizar projeto de pesquisa para detectar as barreiras na UFG; apoiar projetos de ensino e pesquisa inovadores na área de acessibilidade e inclusão; e articular, nos cursos de pós-graduação e programas de mestrado e doutorado da UFG, professores que discutam a educação inclusiva, para a criação de um mestrado interdisciplinar na área.

Na terceira meta, o objetivo é implantar um programa de desenvolvimento e transferência de tecnologias assistivas às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, desenvolvendo ações para apoiar a implementação do Núcleo de Tecnologias Assistivas (NTA), no âmbito da UFG, e adquirir equipamentos comunicacionais para o Media Lab e os laboratórios de acessibilidade informacional, visando o desenvolvimento e a produção de material didático-pedagógico na perspectiva da acessibilidade.

Extensão e acessibilidade

O sétimo e penúltimo eixo diz respeito à “Extensão e Acessibilidade”. Castanho e Freitas (2006) nos lembram que o processo de inclusão é complexo e necessita do envolvimento de todos, na instituição de ensino superior; assim, a conscientização e informação da comunidade, das famílias, da própria pessoa com deficiência, dos seus colegas de sala, dos professores e de toda a comunidade acadêmica quebra preconceitos e minimiza barreiras. A extensão universitária pode ser uma excelente ferramenta para que esse objetivo seja atingido.

Este eixo sobre extensão universitária é composto de quatro metas. A primeira diz respeito à implementação de um programa de comunicação com a comunidade universitária, para sensibilização e reconhecimento dos valores sociais da convivência na diversidade e num ambiente acessível a todos. Desta meta fazem parte as seguintes ações: divulgar as ações de acessibilidade na UFG; implantar o projeto de sensibilização quanto à reserva de vagas nos estacionamentos; implementar o projeto de disseminação da informação e sensibilização da comunidade universitária a respeito do convívio com a diferença e da educação como direito de todos.

Na segunda meta, busca-se realizar eventos sobre acessibilidade e educação inclusiva e/ou eventos acessíveis às pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio das seguintes ações: realizar eventos anuais sobre a acessibilidade na educa-

ção básica e no ensino superior, visando constituir um espaço de interação e diálogo sobre a política institucional de acessibilidade; disseminar nos eventos científicos da UFG a discussão da acessibilidade e inclusão; incluir o respeito à diversidade e os requisitos de acessibilidade nos princípios da extensão universitária da UFG; assegurar, em igualdade de condições, o acesso da pessoa com deficiência a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer na UFG; melhorar a acessibilidade de pessoas com deficiências em ambientes culturais e de conhecimentos permanentes na UFG.

A terceira meta visa incentivar a articulação entre projetos de extensão em educação especial/inclusiva, acessibilidade e inclusão, por meio de apoio e incentivo para submissão conjunta de propostas às agências de fomento. A quarta meta se refere ao apoio a participação de representantes do Sinace em eventos acadêmicos e/ou institucionais sobre acessibilidade e educação inclusiva, para divulgar as ações dos núcleos de acessibilidade, buscando novos conhecimentos e parcerias em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais, por meio de publicações científicas em periódicos, revistas especializadas, anais e outros meios afins.

Recursos humanos

O oitavo e último eixo tem como denominação “Recursos Humanos e Financiamento da Política de Acessibilidade”. Os recursos financeiros e humanos são fundamentais para a melhora da acessibilidade na instituição de ensino superior. Reformas, construções acessíveis e compra de equipamentos de tecnologia assistiva são ações que necessitam de recursos financeiros. Oliveira, Melo e Elali (2008) relatam que, para o atendimento educacional especializado no ensino superior, necessita-se da atuação de uma equipe multidisciplinar, com profissionais de diversas áreas (ciências humanas, saúde, tecnologia). A Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) dispõe que os intérpretes de Libras e os professores de apoio que irão atuar no ensino superior tenham formação de ensino superior, pois a complexidade deste espaço não permitiria a atuação de um profissional de ensino médio. No entanto, as instituições federais de ensino superior não possuem códigos de vagas para a contratação desses profissionais.

Para esse eixo, as metas propostas buscam definir estratégias para a contratação de técnico-administrativos e outros profissionais, tendo em vista atender às demandas da educação inclusiva na UFG, por meio de reuniões

com o MEC; buscar recursos da UFG para infraestrutura, comunicação, informação e atividades de ensino, pesquisa e extensão; e captar recursos nos ministérios federais e nas agências de fomento.

Considerações finais

A inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular, em todos os níveis, da educação infantil à pós-graduação, já é um direito adquirido desde a década de 1990. No entanto, muitos desafios e barreiras ainda precisam ser superados. O número de discentes com deficiência no ensino superior tem aumentado progressivamente e os núcleos de acessibilidade das universidades federais têm buscado um atendimento digno para esses alunos, superando a mera presença dessas pessoas nas instituições e garantindo, também, sua permanência e aprendizado.

No entanto, a inclusão é um elemento complexo, exigindo atendimento às necessidades educacionais especiais de indivíduos com diferentes deficiências, as quais resultam em necessidades específicas e diversas, nas diversas dimensões da acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal). Nenhum órgão sozinho, dentro da instituição, tem condições de abraçar tamanha complexidade. Desta forma, acreditamos que o núcleo de acessibilidade deva ser um órgão articulador da política para a acessibilidade, com suas metas e ações, e que toda a universidade deve estar envolvida nas discussões e ações de inclusão.

Na Universidade Federal de Goiás, a construção da política de acessibilidade foi um momento valioso, no qual muitos atores se dedicaram à discussão das ações que já vem sendo realizadas, dos direitos e necessidades das pessoas com deficiência, e de como melhorar a acessibilidade nesta instituição. No entanto, o controle e a execução de cada uma das metas e ações serão importantes para que a efetivação da inclusão, permanência e aprendizagem do discente com deficiência aconteça realmente.

Mais que isso, é preciso implementar ações efetivas que transformem leis escritas em mudança social. É neste sentido que a implementação do documento aqui exposto sustenta passos seguros para a ampla participação e a articulação da comunidade da UFG no processo de valoração da acessibilidade, o qual, neste contexto, deixa de ser pura obrigação, avançando e compondo o pleno exercício de cidadania.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>.

BRASIL. *Associação Brasileira de Normas Técnicas* NBR 9.050, 2015. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/arquivos/%5Bfield_generico_imagens-filefield-description%5D_164.pdf>.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Texto Constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>.

BRASIL. *Decreto nº 3.956*. Convenção da Organização dos Estados Americanos, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/decreto3956.pdf>>.

BRASIL. *Decreto nº 5.296*, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/decreto%205296-2004.pdf>>.

BRASIL. *Decreto nº 7.234*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>.

BRASIL. *Decreto nº 7.611*, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>.

BRASIL. *Decreto nº 6.949*, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

BRASIL. *Lei nº 12.764*. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, 2012. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1033668/lei-12764-12>>.

BRASIL. *Lei nº 13.146*. Estatuto da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <<http://www.senadorpaim.com.br/uploads/downloads/arquivos/daed457c4a7524302b56e700fa609419.pdf>>.

BRASIL. *Lei nº 10.436*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Aviso circular nº 277/MEC/GM*, Brasília, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/aviso_circular277.pdf>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 2.678*, de 24 de setembro de 2002. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/resolucoes_2002/por2678_24092002.doc>.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 3.284, 2003*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria3284.pdf>>.

BRASIL. SECADI/SESU. *Documento orientador Programa Incluir – Acessibilidade na educação superior*, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13292-doc-ori-progincl&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192>.

CASTANHO, Denise Molon; FREITAS, Soraia Napoleão. Inclusão e prática docente no ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 27, p. 93-99, 2006. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

CONEB. Conferencia Nacional de Educação Básica, 1., 2010, Brasília, DF. Documento final. Brasília: MEC, 2008.

CONAE. Conferência Nacional de Educação, 2010, Brasília, DF. *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias*. Documento final. Brasília: MEC, 2010.

FELICETTI, Vera Lucia; MOROSINI, Marília Costa. Equidade e iniquidade no ensino superior: uma reflexão. *Ensaio*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 62, p. 9-24, jan.-mar. 2009.

OLIVEIRA, Edja R. M. de; MELO, Francisco R. L. V. de; ELALI, Gleice V. M. de A. Acessibilidade e participação de estudantes com deficiência física na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 33, n. 19, p. 63-87, set.-dez. 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, 2006. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf>.

ROCHA, Telma Brito; MIRANDA, Theresinha Guimarães. Acesso e permanência do aluno com deficiência na instituição de ensino superior. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 197-212, maio-ago. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>.

ROMEIRO, S. A. L. V.; OLIVEIRA, I. N.; SILVÉRIO, C. C. P. O trabalho do tradutor intérprete de Libras-Português nas universidades federais brasileiras. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS EM TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LIBRAS E LÍNGUA PORTUGUESA, 4., 2014, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2014. Disponível em: <<http://www.congressotils.com.br/anais/2014/2957.pdf>>.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, ano XII, p. 10-16, mar.-abr. 2009.

SIQUEIRA, Inajara Mills; SANTANA, Carla da Silva. Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 1, p. 127-136, jan.-abr. 2010.

.....
Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

Educação inclusiva: atendimento educacional no Hospital de Reabilitação e Readaptação CRER em Goiânia

Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira*
Antônio Alves dos Santos**
Uyara Soares Cavalcanti Teixeira***
Cleomar de Sousa Rocha****
Nelson Filice de Barros*****

Resumo

O artigo propõe realizar um estudo acerca do atendimento educacional hospitalar, foco da política da classe hospitalar do MEC, e do atendimento educacional especializado, foco da política de educação especial do MEC, realizados no hospital de reabilitação e readaptação Crer. Utiliza-se como metodologia uma pesquisa transversal, exploratória e de base qualitativa, valendo-se de observações participantes e entrevistas semiestruturadas com duas professoras da Seduce, lotadas no Naeh, que realizam atendimentos pedagógicos no Crer. Enquanto resultado, o estudo apresenta os processos pedagógicos, a organização do ensino no referido hospital, a estrutura disponibilizada e a percepção das educadoras quanto ao trabalho desenvolvido na instituição. Em termos de conclusão, o estudo mostra a importância do trabalho pedagógico realizado e enfatiza a necessidade de formação para atuação nas classes hospitalares.

Palavras-chave: educação inclusiva, educação especial, classe hospitalar, atendimento educacional hospitalar, AEE.

Inclusive education: educational services in the Rehabilitation and Readaptation Hospital CRER in Goiânia

Abstract

The article proposes to carry out a study about hospital educational services, policy focus of MEC in hospital class and specialized educational services, focus of MEC in special

* Faculdade de Educação e Mestrado em Saúde Coletiva da Universidade Federal de Goiás. E-mail: professorricardoteixeira@gmail.com.

** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. E-mail: antoniosintoniacomdeus@hotmail.com.

*** Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás. E-mail: uyaras@gmail.com.

**** Programa Avançado de Culturas Contemporâneas da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: cleomarrocha@gmail.com.

***** Faculdade de Ciências Médicas e Pós-Graduação em Saúde Coletiva da Universidade de Campinas -SP. E-mail: nelfel@uol.com.

education policy, carried out in hospital rehabilitation and readaptation Crer. Uses as a methodology, a cross-sectional, exploratory and qualitative basic research, making use of participants and semi-structured interviews with observations of two teachers in Seduce, packed in Naeh, performing educational assistances in Crer. As a result, the study presents the pedagogical processes, the organization of teaching in that hospital, the available structure and perception of teachers as to work in the institution. In conclusion, the study shows the importance of pedagogical work carried out and emphasizes the need for training to work in the hospital classes.

Keywords: inclusive education, special education, class hospital, hospital educational service, AEE.

Introdução

Este artigo propõe apresentar o trabalho desenvolvido por professores da Secretaria de Educação, Cultura e Esporte de Goiás (Seduce) que ofertam atendimento educacional hospitalar no Centro de Reabilitação e Readaptação Dr. Henrique Santillo (Crer). Objetiva, nesse sentido, compreender os aspectos pedagógicos de tais atendimentos, bem como as questões relativas à organização e estrutura disponibilizadas.

Realizada no período de maio de 2014 a agosto de 2015, a pesquisa, metodologicamente, caracteriza-se como transversal, exploratória e de base qualitativa. Os dados foram coletados por meio de observações participantes no hospital e de entrevistas semiestruturadas com as professoras da Seduce que realizam atendimento pedagógico no Crer.

Para a análise dos dados, foram utilizados os pressupostos da Análise de Conteúdo de Franco (2008) e Bardin (2010).

O estudo contou como base documental as políticas de educação inclusiva no Brasil, na observância da classe hospitalar e atendimento educacional especializado (AEE). Para a classe hospitalar adotou-se a política do MEC denominada “Classe hospitalar e atendimento domiciliar: estratégias e orientações” (BRASIL, 2002) e os documentos da Seduce: *Núcleo de atendimento educacional hospitalar – Hoje: o que é e como funciona* (GOIÁS, 2013); *Núcleo de atendimento educacional hospitalar – Hoje* (GOIÁS, 2014). Para a discussão sobre AEE utilizou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (BRASIL, 2009).

O tópico a seguir apresenta a estrutura e organização dos atendimentos pedagógicos realizados no Crer.

A Classe Hospitalar e o AEE no Crer

O Crer, localizado na região norte de Goiânia, no antigo espaço do polêmico Hospital Psiquiátrico Adalto Botelho, é tido como centro de referência nacional, com oferta de atendimento especializado em reabilitação a pessoas com deficiência exclusivamente pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Suas atividades tiveram início, em 2002, com demandas de atendimentos graves.

De acordo com informações institucionais,¹ o hospital, com 30 mil metros quadrados de área construída, conta com 136 leitos de internação, 20 leitos de UTI, oito salas cirúrgicas, ginásios de terapias, centro de diagnóstico e oficina ortopédica, entre outros espaços. Diariamente, são realizados cerca de 4,7 mil procedimentos, distribuídos nas clínicas de amputados, deficiência neuromuscular, hanseníase, lesão medular, encefálicas, mielomeningocele, paralisia cerebral, traumatologia e ortopedia.

Em setembro de 2004, o Crer, entidade beneficente de assistência social, firmou convênio com o Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (Naeh), órgão da Gerência de Ensino Especial da Seduce, que concentra as estruturas de políticas, projetos e ações de educação inclusiva em todo estado de Goiás. Em parceria com os hospitais, o Naeh oferece atendimento pedagógico aos educandos em condições especiais de saúde, estejam eles hospitalizados, em tratamento e/ou em convalescença, sem possibilidades de serem alcançados pelas práticas educacionais em contextos convencionais, como as classes comuns do ensino regular.

Além do atendimento pedagógico hospitalar, no Crer é promovido o Atendimento Educacional Especializado (AEE), instituído pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva Inclusiva (PNEE-EI) (BRASIL, 2008), regulamentado pelo Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, e operacionalizado para a Educação Básica pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

Em conformidade com a referida Resolução, em seu art. 1º, o AEE tem como público de atendimento pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e seu atendimento é ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, como é o caso do Crer.

1 Entrevista com gestores e documentos disponibilizados no site institucional (www.crer.org.br).

O Naeh disponibiliza duas professoras para os atendimentos pedagógicos no Crer² em turnos distintos. O turno matutino tem como educadora a professora Juliana e o vespertino, Suzana.³

A professora Suzana, 50 anos de idade, é formada em Letras, com especialização em Docência do Ensino Superior, atuou por um longo período na docência pela Universidade Estadual de Goiás (UEG), *campus* de Anápolis. Em Classe Hospitalar, antes de atuar no Crer, a professora passou pelo Hospital Araújo Jorge, que é especializado em atendimento oncológico, também realizou atendimentos domiciliares, modalidade de atendimento mais voltado a estudante em processo de convalescença. Além do Crer, a professora atua, ainda, como docente em uma escola militarizada em Goiânia pertencente à rede estadual de educação.

A professora Juliana, 38 anos, por sua vez, é graduada em Pedagogia, com especialização em Psicopedagogia. Além de atender no Crer, sua única experiência em atendimento educacional hospitalar, atua na rede pública municipal de Goiânia, em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não só as professoras que trabalham no Crer, como todos os professores do Naeh que atuam em hospitais, necessitam atender algumas exigências específica de cuidados com a própria saúde e a dos educandos como: uso constante de jaleco para proteção e identificação (cor-de-rosa); o não uso de maquiagem, brincos, colares e demais adereços; cuidados específicos quanto à higiene pessoal; uso de sapatos fechados, dentre outros. A esse respeito, de forma crítica, as professoras entrevistadas relatam que as educadoras estão sujeitas aos mesmos riscos e obrigações dos profissionais de saúde no interior do hospital, porém, em termos de remuneração, os profissionais da saúde recebem recurso adicional de insalubridade, enquanto os da educação não gozam de tal direito.

Acerca da estrutura de atendimento educacional, no Crer, as educadoras avaliam ter à disposição boas condições de trabalho. Dizem contar com suporte material, sempre que necessário, desde que a solicitação seja feita com antecedência à equipe do centro de referência.

Em termos de estrutura física e material para as aulas coletivas, o hospital conta com uma sala de aula com, aproximadamente, 80 metros quadrados, localizada no terceiro andar do prédio. O espaço é amplo e climatizado, dispõe de um conjunto escolar com 10 carteiras com mesas

2 Ressalta-se que cabe ao Naeh a oferta atendimento educacional/pedagógico hospitalar, mas que, em caráter de exceção, também oferta ao Crer o AEE.

3 Os nomes das educadoras citadas são fictícios.

integradas e duas outras mesas, uma delas para uso das educadoras e outra para o computador; um computador com acesso à internet; um armário de madeira; quatro estantes plásticas, sendo duas pequenas e duas médias. No espaço há uma biblioteca com acervo aproximado de 400 obras, dentre elas: dicionários da língua portuguesa, volumes de literatura e de literatura infantil, pequenas coleções bíblicas, variedades de revistas e livros didáticos das diversas áreas da Educação Básica.

No espaço também foi organizada uma brinquedoteca contendo jogos pedagógicos, jogos de memória, fantoches, blocos de montar, material dourado, alfabeto móvel construído com diferentes materiais, dominós matemáticos, ábacos, além de recursos acessíveis, como coleção de materiais concretos para educandos com baixa visão, alfabeto silábico em braile, régua de frações, alfabeto vazado, numerais e sinais, numerais e quantidades.

Tem-se, ainda, um espaço reservado para contações de histórias, forrado com tapete emborrachado (EVA) e uma casinha de fantoches. As paredes completam o ambiente com a exposição das letras do alfabeto, uma sequência numérica e um varal com a produção dos educandos.

Além dessa sala de aula, o Crer disponibiliza outros dois espaços para uso pedagógico: uma cozinha experimental e um minimercado pedagógico, espaços, segundo as educadoras, lúdicos e que aproximam os conteúdos das aulas do cotidiano das crianças.

Nem sempre as aulas ocorrem nesses espaços. Dependendo das condições de saúde do aluno ou de prescrições médicas, os atendimentos ocorrem, de forma individual, no leito onde o aluno encontra-se internado.

O público atendido pelas educadoras no Crer é diversificado. Há educandos que apresentam deficiência transitória, de longo prazo, ou permanente; outros se encontram internados por tempo determinado por variados motivos, dentre os quais se destacam os acidentes automotivos. Tais fatores exigem das educadoras constantes adaptações em seus planejamentos pedagógicos, em função das demandas e condições de saúde física e psicossocial dos alunos/pacientes.

A esse respeito, Branco (2008, p. 53-54) aponta:

É necessário lembrar que o fato da hospitalização, muda o referencial e as representações do alunado (alunos/pacientes) e dos professores. Se no ambiente escolar, os estudantes e os professores constroem representações sociais relativas à vida e à saúde, no ambiente hospitalar todo o contexto social é modificado.

Ainda na questão do planejamento, faz-se necessário atentar para o tipo de atendimento destinado a cada educando, para organização dos conteúdos e estratégias pedagógicas a serem adotadas. No caso dos educandos atendidos na categoria de AEE, em ambiente hospitalar, em conformidade com o artigo 6º da Resolução nº 4/2009, deverá ser ofertado de forma a complementar ou suplementar a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola ou fora dela. Já o atendimento pedagógico destinado a alunos da classe hospitalar, de forma distinta, em conformidade com o preconizado pela política de classe hospitalar do MEC e da Seduce, deve contemplar conteúdos orientados pelo Currículo Referência da rede municipal ou estadual de educação, em conformidade com a origem do aluno.

Sobre a questão de diversidade de atendimentos realizados, a professora Juliana descreve:

"Meus atendimentos são diversos. Atendo, por exemplo, educandos com problemas auditivos [deficiência auditiva/surdez], problemas nos membros superiores e/ou inferiores com questões motoras [deficiência física], problemas de visão [deficiência visual], e alguns desses educandos são crianças que ainda não foram sequer alfabetizadas."

Em função da particularidade da atuação pedagógica no ambiente hospitalar, a política do MEC estabelece demandas/necessidades de formação aos professores:

O professor que irá atuar em classe hospitalar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. Deverá, ainda, propor os procedimentos didáticos pedagógicos e as práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, bem como ter disponibilidade para o trabalho em equipe e o assessoramento às escolas quanto à inclusão dos educandos que estiverem afastados do sistema educacional, seja no seu retorno, seja para o seu ingresso. (BRASIL, 2002, p. 22).

Ressalta-se que o trabalho pedagógico no hospital não é uma questão de vontade pedagógica dos educadores, mas de competência profissional e formação para atuação em hospitais. Para Vasconcelos (2015), os processos educacionais no ambiente hospitalar se diferem muito daqueles realizados nas escolas comuns. Não se trata de uma transferência de ambiente ou meras

adaptações pedagógicas. Para a autora, as “condições estão fora dos modos de trabalho educativo da escola, onde normalmente a saúde é um requisito, onde a palavra não é necessariamente uma prioridade e onde o silêncio muitas vezes é equivalente à atenção” (p. 30).

Juliana e Suzana afirmam que a formação continuada dos professores para atuação em classe hospitalar é ofertada semestralmente pelo Naeh. Sempre que um novo professor é selecionado para atuação na classe hospitalar, recebe orientação mais pontual antes do contato com os alunos em condições pedagógicas especiais. As professoras entrevistadas avaliam que essa formação é essencial não só para aquisição de novos conhecimentos, mas, sobretudo, como espaço para discussões e reflexões de situações reais vivenciadas nos hospitais ou domicílios.

Como os atendimentos pedagógicos são realizados em diferentes espaços – domicílio, leito ou sala de aula multisseriadas nos hospitais – com presença de alunos de diferentes idades e níveis de ensino, não há uma formação básica ideal para o professor atuante em classe hospitalar.

Em termos de perfil dos professores que atuam nessa modalidade de ensino, o quadro de docentes do Naeh é constituído exclusivamente por mulheres, sendo quase 70% de pedagogas. Embora nem todas as educadoras sejam do quadro efetivo da Seduce (para aproximadamente 20% o regime de contrato é temporário), é importante enfatizar que não se trata de trabalho voluntário, mas de profissionais da educação vinculados à Seduce que realizam trabalho pedagógico em caráter contínuo, orientado e supervisionado.

A disponibilização de professores para o atendimento pedagógico no Crer ocorre, inicialmente, por uma equipe multidisciplinar do hospital que faz um encaminhamento formal da demanda ao Naeh.

As professoras do Crer indicam que há algum tempo a Seduce consentia todas as solicitações de atendimento pedagógico aos diferentes hospitais, inclusive estendendo tal atendimento aos acompanhantes dos educandos com pouca ou nenhuma escolarização. Suzana acrescenta que tal extensão de atendimento deixou de ser ofertada devido a novas políticas da Seduce, que passou a exigir dos educandos a matrícula na escola pública da Educação Básica e laudo médico comprovando a impossibilidade do educando em frequentar a sala de aula comum de sua escola.

Ao receber a demanda do Crer, cumpridas as prerrogativas para o atendimento pedagógico, uma assistente social do Naeh é designada para

uma entrevista com o educando e familiares/entes responsáveis. Posteriormente, a escola do educando é comunicada e um professor do Naeh é encaminhado para o atendimento educacional.

Nos primeiros encontros com o aluno e responsáveis (embora não mais podendo participar das aulas, os responsáveis devem estar presentes na sala, para fins de acompanhamento), o professor preenche uma ficha com informações pessoais, sociodemográficas e acadêmicas do educando e encaminha à Seduc para registro e acompanhamento. A partir do segundo encontro, as professoras conduzem suas aulas em conformidade com o seu planejamento realizado e acompanhado por uma equipe pedagógica no Naeh.

Em conformidade com a política do MEC (BRASIL, 2002), o atendimento educacional hospitalar/domiciliar em Goiás é extensivo a crianças, jovens e adultos da Educação Básica que estejam devidamente matriculados em uma escola da rede regular de ensino pública (GOIÁS, 2013, 2014). Sobre esse último aspecto, as professoras entrevistadas relataram que não é incomum alunos de escolas particulares fazerem suas matrículas em escolas públicas para terem direito ao atendimento pedagógico durante o tratamento de saúde.

No Crer, assim como nos demais hospitais e domicílios, a organização pedagógica dos conteúdos, como apresentado, deve ser orientada pelo Currículo Referência da rede estadual ou municipal de educação, a depender da rede de origem do aluno. Os conteúdos desse currículo são distribuídos por bimestres, de modo a nortear a prática do educador em diferentes espaços e contextos educacionais. Com base nesse currículo são elaborados os planejamentos, as aulas e atividades, contemplando, assim, todas as áreas de conhecimento e os conteúdos previstos para cada bimestre, seja na Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio. A esse respeito, a professora Suzana esclarece:

"Nós não inventamos conteúdos, nós nos orientamos pelo currículo [referência]. Deste modo, tudo o que seria ministrado no bimestre, numa escola, é ministrado para o aluno em classe hospitalar; já que o trabalho do Núcleo [Naeh] é para evitar a evasão escolar e reinserir o educando na escola após o seu tratamento. Então, o trabalho do educador em classe hospitalar tem que contemplar os mesmos conteúdos que estão na escola."

Sobre os atendimentos realizados no leito, a professora Juliana expõe:

"Os atendidos no leito, muitas vezes, são os de reabilitação, que acabam ficando entre dois a quatro meses internados. Para estes pacientes, o "mundo parou" lá fora, já que todas as suas atividades sociais estão temporariamente

suspensas, sendo que a escola é a única coisa que ainda lhes resta, e essa atividade escolar acaba proporcionando a eles um novo ânimo."

Estudos realizados por Teixeira e colaboradores (2015a; 2015b) mostram que, para além dos aspectos relacionados à redução de evasão, distorção série/idade, dentre outros (elementos preconizados pelas políticas do MEC e Seduce), é percebido, pelos alunos, responsáveis e docentes envolvidos, importante contribuição da classe hospitalar no processo de tratamento dos alunos. Relatos indicam mudança de atitude e postura dos alunos/pacientes hospitalizados. Alguns deles expõem que o momento da aula é uma oportunidade de fuga das dores físicas e sociais provocadas pelo ambiente hospitalar, aproximando-os da vida que deixaram fora dos muros do hospital.

Além das dificuldades inerentes ao ambiente hospitalar para o trabalho pedagógico, também é considerado como um grande desafio, segundo a professora Juliana – que diz estender a percepção às demais colegas pedagogas –, lecionar para alunos do Ensino Médio. O profissional pedagogo tem formação para atuar, como docente, na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental; assim, de acordo com Juliana, atuar como docente no Ensino Médio, sobretudo com disciplinas de Física, Química e Matemática, é um desafio constante, exigindo muito estudo e aplicação por parte delas. Mas elas são conscientes que tais desafios fazem parte do trabalho a ser desempenhado nas classes hospitalares.

A professora Suzana, que é formada em Letras, reconhece a importância da equipe de professores de apoio disponibilizada pelo Naeh, no sentido de dar apoio e auxílio nessas dificuldades e limitações quanto aos conteúdos e procedimentos pedagógicos. Para ela, *"o apoio da equipe é essencial, principalmente para algo que seja urgente. É uma ajuda de certa forma, inicial, pois a regra maior é que nós educadoras precisamos correr atrás, para conseguir realizar o nosso trabalho."*

Como dito, no Crer os professores atendem alunos orientados por políticas distintas: atendimento educacional hospitalar e atendimento educacional especializado (AEE). No AEE, as professoras atendem, em cada turno, um número próximo de 50 educandos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento. Os seus atendimentos ocorrem de segunda a sexta-feira, a partir da seguinte organização: segunda-feira, 1 hora de atendimento com grupo de nove educandos e oito atendimentos individuais;⁴ terça-feira,

⁴ O atendimento em grupo é de 1 hora, e os atendimentos individuais têm duração de 30 minutos e podem ser realizados em dupla ou até mesmo em trios.

1 hora de atendimento com grupo de oito educandos e quatro atendimentos individuais; quarta-feira, sete atendimentos individuais; quinta-feira, seis atendimentos individuais; sexta-feira, oito atendimentos individuais.

O horário de atendimento aos educandos do AEE é organizado em sintonia com os horários de consultas médicas e em conformidade com o horário de estudo dos alunos em suas respectivas escolas de origem. Ressalta-se que o AEE não substitui o ensino regular nas escolas comuns, conforme preconiza a PNEE-EI (BRASIL, 2008), que considera que o atendimento educacional especializado deve ocorrer no turno inverso/contrário ao da classe comum, na própria escola ou no centro especializado responsável por esse serviço educacional. Assim, após o atendimento médico, os educandos são encaminhados para a sala de AEE, onde acontecem as aulas.

Em termos de complexidade, além dos elementos já expostos, outro desafio das professoras do Crer é atender alunos com demandas e orientações pedagógicas distintas. Se na classe hospitalar, como dito, os conteúdos são orientados pelo Currículo Referência, no do AEE há outra dinâmica e estrutura.

A PNEE-EI, instituída pelo MEC, apresenta algumas diferenças da disposição do AEE em relação à escola comum:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008, p. 10).

Quanto à organização dos conteúdos do AEE, o documento orientador, proposto pelo MEC, intitulado *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*, de 2010, apresenta uma vasta lista de conteúdos, recursos e orientações para o atendimento educacional especializado:

São conteúdos do AEE: Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e LIBRAS tátil; Alfabeto digital; Tadoma; Língua Portuguesa na modalidade escrita; Sistema Braille; Orientação e mobilidade; Informática acessível; Sorobã (ábaco); Estimulação visual; Comunicação alternativa e aumentativa - CAA; Desenvolvimento de processos educativos que favoreçam a atividade cognitiva. São recursos do AEE: Materiais didáticos e pedagógicos acessíveis (livros, desenhos, mapas, gráficos e jogos táteis, em LIBRAS, em Braille, em caráter ampliado, com contraste visual, imagéticos, digitais, entre outros); Tecnologias de informação e de

comunicação (TICS) acessíveis (mouses e acionadores, teclados com colmeias, sintetizadores de voz, linha Braille, entre outros); e Recursos ópticos; pranchas de CAA, engrossadores de lápis, ponteira de cabeça, plano inclinado, tesouras acessíveis, quadro magnético com letras imantadas, entre outros. (ROPOLI et al., 2010, p. 27).

Na medida em que são apresentados o perfil do alunado, os conteúdos e os tipos de materiais didáticos apropriados para o atendimento pedagógico, percebem-se, de alguma forma, os desdobramentos que as educadoras precisam realizar no dia a dia, por lidarem com necessidades muito particulares em cada tipo de atendimento.

Para atender tamanhos desafios, segundo dizem as professoras Suzana e Juliana, o planejamento é um instrumento essencial.

No AEE, para o planejamento, devem-se levar em conta todas as particularidades e o desenvolvimento de atividades anteriores. O currículo da escola, para esse público, não é eliminado, mas para alguns educandos, como afirma Juliana, é mais importante desenvolver algumas habilidades, muitas delas bem simples, como segurar um brinquedo, concentrar-se nas atividades, tudo isso sem deixar de se preocupar também com a leitura e a escrita.

A maioria dos recursos utilizados são da sala de aula do hospital e outros disponibilizados pelo Naeh. De posse desses materiais, no AEE, as professoras desenvolvem atividades de leitura e escrita, aprendizagem das cores, operações matemáticas, usando a contação de histórias, brincadeiras com jogos pedagógicos, exibições de vídeos por meio do computador, entre outras. A PNEE-EI explicita que o “lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança” (BRASIL, 2008, p. 16).

Como forma de apresentar um pouco da dinâmica das aulas de AEE, segue o relato de mediações acompanhadas na sala de aula do Crer, duas individuais, com a professora Suzana, e outra coletiva, com a professora Juliana.

Relato dos acompanhamentos individuais:

"Em uma visita ao Crer realizada no dia 12 de abril de 2014, acompanhamos duas aulas da professora Suzana com atendimentos individuais. As alunas tinham idades aparentes de 5 e 7 anos. Nos dois acompanhamentos, observamos a exposição de mesmas atividades, porém com intensidade e respostas distintas. A professora desenvolveu atividades de reconhecimento das letras do alfabeto fixadas na parede. Ao mesmo tempo em que trabalhava

com a leitura, incentivava o reconhecimento de suas cores, já que cada letra se apresentava com cores diferentes. No segundo momento da aula, sentada em uma mesa com a aluna, realizava, de forma dialogada, atividade de escrita de diferentes palavras usando um alfabeto móvel. No caso da segunda aluna, em função de algumas limitações motoras, a professora deu ênfase na utilização do alfabeto móvel."

Relato do acompanhamento da atividade coletiva:

"Em um atendimento coletivo, realizado no dia 18 de agosto de 2014, com três crianças de idades entre três e cinco anos, a professora Juliana trabalhou com atividades referentes a uma história literária, explorando estimular a atenção, a imaginação e a concentração. Observamos que as crianças se envolveram na atividade. Durante as atividades de leitura, a professora fazia perguntas aos alunos. Após a aula, conversamos com a professora Juliana. Embora não acompanhado, ela destaca que há outro grupo iniciando a alfabetização, composto por educandos com idade entre seis e 23 anos. Para Juliana, a avaliação do momento pedagógico do aluno, nesse caso, é o principal critério para a definição das atividades a serem trabalhadas. Ela conclui dizendo que é muito comum trabalhar, com esses educandos, conceitos básicos, por meio de atividades ligadas ao corpo."

As professoras lembram que muitas escolas já têm esse atendimento de AEE, mas o atendimento oferecido pelo Naeh dentro do Crer e a forma de trabalhar, especialmente as dificuldades apresentadas, constituem um diferencial que é notado pelos pais.

Juliana e Suzana fazem, diariamente, os relatórios das aulas. Os relatórios devem apresentar uma descrição dos atendimentos, desenvolvimento de atividades, avanços pedagógicos, bem como algumas necessidades de apoio de pessoal e/ou de recursos.

Os relatórios são preenchidos diariamente, contudo, a sua entrega à equipe pedagógica do Naeh é realizada apenas uma vez a cada mês.

As avaliações e atividades dos educandos de classe hospitalar, atendidos no Crer, são distintas dos educandos do AEE, visto que há diferenças, também, em suas intervenções. Os educandos do AEE têm suas avaliações realizadas a partir de suas participações, envolvimento nas aulas e avanços pedagógicos percebidos pelas educadoras. As avaliações ocorrem de forma processual, cujos apontamentos são registrados diariamente nos relatórios.

Os educandos do atendimento educacional hospitalar, em grande parte atendidos no leito, fazem as atividades da mesma forma que os

demais educandos matriculados no ensino regular; suas avaliações seguem, em geral, conforme apontam as professoras, o mesmo padrão da escola regular. Algumas escolas encaminham materiais que gostariam que fossem trabalhados com os educandos e, por vezes, esse material é utilizado pelas educadoras. Ao concluir o processo de avaliação, suas notas são encaminhadas ao Naeh acompanhadas do relatório pedagógico, que apresenta uma síntese dos planejamentos, atendimentos, observações, atividades e resultados. Cabe ao Naeh encaminhar à escola do aluno da classe hospitalar o relatório de atendimento pedagógico com as respectivas notas.

Ao receberem alta, em geral, os alunos em atendimento educacional hospitalar retornam à sua escola de origem e os de AEE acabam por continuar com o atendimento em outro local, em geral na própria escola. Essas altas médicas proporcionam abertura de vagas para outros educandos, dando continuidade ao ciclo de atendimentos pedagógicos.

Considerações finais

Este artigo apresenta o atendimento educacional hospitalar e atendimento educacional especializado realizados no Crer, hospital de referência em reabilitação e adaptação de pacientes com deficiência. Além de compreender a estrutura e organização disponibilizada para tais atendimentos, o estudo apresenta a dinâmica do trabalho pedagógico.

Embora se reconheçam as limitações que o ambiente hospitalar carrega, por não se tratar de uma instituição destinada ao ensino, pela carga-horária de aula reduzida em comparação com a da escola regular, pela característica multisseriada das classes hospitalares, além de outras, o trabalho pedagógico desenvolvido no Crer, segundo avaliam as professoras entrevistadas, contribui não só com a aprendizagem dos alunos envolvidos, mas com a qualidade de vida. Para elas, mais do que conteúdos curriculares, os alunos recebem atenção, cuidado e respeito, elementos importantes no processo de tratamento e recuperação.

Ressaltam-se a diversidade e a complexidade do trabalho desenvolvido no ambiente hospitalar. O envolvimento com questões de bioética, segurança hospitalar e do trabalho, as relações estabelecidas com profissionais da saúde, dentre outros, confirmam a necessária capacitação, de forma continuada, de educadores que atuam ou visam a atuar em classes hospitalares.

Agradecimentos

Agradecemos à Gerência de Ensino Especial da Seduce, ao Naeh e ao Crer pelo apoio institucional à pesquisa. Às professoras Juliana e Suzana pelas inúmeras contribuições à pesquisa, pela simpatia, abertura e profissionalismo, o nosso muito obrigado.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BRANCO, R. F. G. R. *Capacitação de professores de Classe Hospitalar em relação professor-aluno/paciente na perspectiva balintiana*. 2008. 180 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes operacionais da Educação Especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos*, Brasília, DF, nov. 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 out. 2014.
- BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Portal MEC*, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. Brasília: Liber Livro, 2008.
- GOIÁS. *Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar – Hoje: o que é e como funciona*. Gerência de Ensino Especial, Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2013.

GOIÁS. *Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar – Hoje*. Gerência de Ensino Especial, Secretaria de Estado da Educação de Goiás, 2014.

ROPOLI, E. A. et al. *A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

TEIXEIRA, R. A. G. et al. A presença do lúdico no atendimento educacional hospitalar: na perspectiva das professoras da rede estadual de educação In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracaju. *Anais...* Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2015a.

TEIXEIRA, R. A. G. et al. Classe Hospitalar: um estudo sobre o atendimento educacional no Hospital de combate ao câncer Araújo Jorge em Goiás. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 4., 2015, Aracaju. *Anais...* Aveiro, Portugal: Ludomedia, 2015b.

VASCONCELOS, S. M. F. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 51, p. 27-40, jan.-abr. 2015.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

Formação ética de professores do Atendimento Educacional Especializado na perspectiva histórico-cultural

Márcia Cristina Machado Oliveira Santos*
Almiro Schulz**

Resumo

Esse artigo fundamenta-se em uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação do Curso de Mestrado em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae/UFG), que buscou apreender possibilidades, limites, ações e funções da formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), bem como as contribuições do saber filosófico para a formação ética, identificando como esse saber permeia a prática pedagógica desse grupo de professores. Para atender a esses objetivos, foram utilizados os conceitos de Ética, em Kant, e de Defectologia, em Vygotsky, e também as leis que regem a Educação Especial no Brasil. A ética, a formação docente e a inclusão são assuntos atuais, devendo-se considerar como eles pertencem ao processo da formação e prática docente, que requer atitudes, decisões e ações que têm implicações éticas. Esses professores indicaram os valores éticos presentes no seu trabalho, destacando o respeito às diferenças, ao aluno, à família, à cultura e à deficiência e a responsabilidade e o comprometimento envolvidos. Enfatizando, portanto, a ética como inclusão, como reconhecimento do aluno enquanto sujeito constituído de desejos, necessidades, potencialidades e limites, e a não valorização da deficiência.

Palavra-chave: formação docente, atendimento educacional especializado, saber filosófico, formação ética.

Ethical formation of Special Education Support's teachers in a historical-cultural perspective

Abstract

This article consists on one of the chapters of a research developed at the Master Course of the Graduate Program in Education in Basic Education of the Center for Teaching and Applied Research Education (Cepae/UFG), which sought seizing opportunities, limits, actions and functions of the ESA Teacher Training – Educational Service of Specialized in Association

* Pedagoga, Psicopedagoga e Mestre em Ensino na Educação Básica no CEPAE-UFG. E-mail: marciacia2@gmail.com

** Teólogo, Filósofo, Mestre em Filosofia e Doutor em Educação. Professor efetivo e orientador pela Universidade Federal de Goiás na Faculdade de Filosofia e no Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica (CEPAE). E-mail: almiroschulz@yahoo.com.br

of Parents and Friends of Special (Apae). Contributions of knowledge philosophical eEthics training, identifying how they permeate the pedagogical practice of these teachers. To meet these objectives, were used the concepts of ethics, Kant, Defectology, in Vygotsky and the laws governing the Special Education in Brazil. Ethics, teacher training and inclusion are current issues and should be considered how they belong in the process of training and teaching practice, which requires attitudes, decisions and actions that have ethical implications. Those teachers indicated the ethical values present in their actions, highlighting the respect for differences, student, his family, culture and disability and the responsibility and commitment involved. Emphasizing, therefore, ethics as inclusion, in recognition of students as subjects made up of desires, needs, potentials and limits, and the non-appreciation of deficiency.

Keywords: teacher's academics formation, specialized educational treatment, philosophical knowledge, ethics formation.

Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), sustentado por decretos e resoluções, é proposto como forma de organização do ensino especial. Essa estrutura requer outra perspectiva de formação de professores para atuar com essa diversidade de alunos. Os alunos com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento e aqueles com altas habilidades (superdotados) têm o direito de se matricular na rede regular de ensino e de, concomitantemente, no contra turno, frequentar o AEE.

A inclusão escolar requer uma mudança no olhar, nas atitudes e nos valores. Requer desejo, compromisso, responsabilidade e justiça por parte do professor perante todos os alunos, com ou sem deficiência. Sobretudo, significa: “Cumprir o dever de incluir todas as crianças na escola supõe considerações que nos remetem à Ética e ao direito de todos de acesso ao saber e à formação” (MANTOAN, 2011, p. 81).

Como acréscimo, a autora escreve que

uma proposta inclusiva envolve, portanto, uma escola que se identifica com princípios educacionais humanistas e cujos professores têm um perfil que é compatível com esses princípios e com uma formação que não se esgota na sua graduação e/ou nos cursos de pós-graduação em que se diplomou. (MANTOAN, 2011, p. 92).

A formação do professor para atuar nesta atual conjuntura, proposta tanto para a sala de aula comum como para o AEE, perpassa por um olhar (e uma escuta pedagógica diferenciada) que perceba o aluno real, suas

potencialidades e necessidades, para que o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento possam, efetivamente, ocorrer atendendo às especificidades de cada aluno no coletivo da sala de aula. Envolve, também, um trabalho coletivo com toda a comunidade escolar, buscando trazer reflexões, contribuições, conhecimentos, recursos e metodologias que priorizem uma prática mais justa, humana, democrática e ética na escola.

Nesse aspecto, Coêlho afirma:

A formação escolar implica o ensino que interroga o saber existente, as ideias e as coisas; se faz reflexão, permanente *convite* a girar o olhar do espírito, a se iniciar com rigor e radicalidade ao pensamento, à autonomia, à liberdade, à igualdade e à fraternidade; *convite* esse que todos possam se sentir em casa, reencontrar suas raízes *humanas*, a razão de sua existência no mundo e da formação a ser buscada e efetivada. (COÊLHO, 2013, p. 93, grifos do autor).

Os responsáveis pela formação docente, seja a inicial ou a continuada, precisam estar em diálogo constante com os professores, para conhecer o que eles realmente devem saber e refletir a fim de que sua prática pedagógica contribua para a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno e para a organização do ensino especial do AEE sob princípios éticos.

Aqui é pertinente acrescentar que esse diálogo, teoricamente recorrente, tem encontrado unanimidade na dinâmica da inclusão por meio de estudos que buscam organizar as atividades de ensino na colaboração. Considerando que, se na rede de ensino as atividades tornam-se impossíveis sem o concurso da cooperação/colaboração, a inclusão impõe essa dimensão de forma efetiva e contínua.

Lembrando que aprendizagem colaborativa advém do termo “cooperação”. Para Torres et al (2004), embora haja diferenças teóricas e práticas, ambos os termos – “cooperação” e ‘colaboração’ – derivam de dois postulados fundamentais: rejeição ao autoritarismo e promoção da socialização, não somente pela aprendizagem, mas, sobretudo, na aprendizagem. O argumento é que a colaboração, frequentemente, é entendida como uma filosofia de vida, e a cooperação, como uma interação projetada enquanto facilitadora de realizações de objetivos.

Vygotsky (1989), embora com outro discurso, defendeu a aprendizagem colaborativa, apontando que as atividades realizadas em grupo oferecem vantagens não disponíveis nos ambientes individualizados de aprendizagem.

Ou seja, para ele, a constituição do sujeito, bem como o seu aprendizado/desenvolvimento, seus processos de pensamento (intrapicológicos), ocorrem mediados pela relação com outras pessoas (processos interpicológicos).

Sabe-se que o termo “aprendizagem” origina-se do latim *apprehendere* e designa a ação de aprender, tomar conhecimento. E tomar conhecimento incorre em agir. Essa compreensão faz emergir, implicitamente, a ação de alguém que pode ser reconhecido como sujeito da construção do conhecimento. Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa suscita o termo “aprender” na sua etimologia, cuja ideia é a de maior amplitude, criando vínculos que favorecem intervenções e estimulam o pensar e a descoberta de soluções para os problemas surgidos.

As ações, nessa perspectiva de maior amplitude, são capazes de realizar a inclusão no campo prático, e é essa perspectiva de ações que reside no imaginário da comunidade escolar do AEE. Nisso consistiu o pensamento de Kant: pela valorização do subjetivo e da individualidade, visando a formação do indivíduo cuja identidade seja plural.

Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Goiânia

Para delinear o presente trabalho, é válido reportar à história do *movimento apaeano* no Brasil (FEDERAÇÃO..., 2015) e em Goiânia, haja vista sua importância histórica e pioneira na educação das pessoas com deficiências, e também por ser o *locus* desta pesquisa.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) é um movimento filantrópico que nasceu no Rio de Janeiro, em 11 de dezembro de 1954, com a chegada ao Brasil da diplomata norte-americana Beatrice Bemis, que tinha uma filha com síndrome de Down. A partir da experiência na fundação de mais de 250 associações de pais e amigos em seu país, ela motivou um grupo de pais, amigos, professores e médicos de pessoas com deficiência a fundar a primeira Apae do Brasil.

Sua sede provisória situava-se no prédio do educandário Pestalozzi, onde foram criadas, pelo professor La Fayette Cortes, duas salas de aula que atendiam a vinte crianças com deficiência. Mais tarde, por iniciativa da professora Olívia Pereira, criaram-se oficinas pedagógicas com atividades criativas e profissionalizantes.

No final de 1962, doze das dezesseis Apaes já existentes reuniram-se em São Paulo para a primeira reunião nacional de dirigentes apaeanos,

coordenada pelo médico psiquiatra Dr. Stanislau Krynsky. Pela primeira vez, discutiram-se e trocaram-se experiências sobre pessoas com deficiências, surgindo a necessidade de se formar um Conselho ou uma Federação das Apaes. Prevaleceu essa última proposta, que foi fundada em 10 de novembro de 1962, em São Paulo. A Federação permaneceu por alguns anos na capital paulista e depois foi transferida para Brasília, instalada em sede própria.

O movimento apaeano tem como símbolo a figura de uma flor contornada por duas mãos em perfil – uma em posição de amparo e a outra, de proteção. Esse movimento filantrópico ampliou-se para outras capitais e depois para o interior dos Estados. Conta com a colaboração da sociedade em geral – do comércio, da indústria, dos profissionais liberais, dos políticos, enfim, de todos que acreditam, apostam e lutam pela causa da pessoa com deficiência. Hoje, após sessenta anos, são mais de duas mil Apaes espalhadas pelo Brasil.

Entre essas instituições, encontra-se a Apae de Goiânia, o *locus* desta pesquisa, fundada em 29 de maio de 1969 (APAE... 2010). É constituída por pais, amigos e comunidade em geral, com a missão de articular e promover ações de prevenção à inclusão, na perspectiva de melhoria da qualidade de vida dos alunos da instituição. O atendimento abrange a educação precoce, para bebês, e Educação Especial até a idade adulta, com capacitação para o trabalho.

Na área da saúde, a instituição oferece atendimentos de pediatria, neurologia, psiquiatria, ortopedia, fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, psicopedagogia, odontologia, nutrição e terapia ocupacional. O atendimento às famílias é responsabilidade do serviço social, na perspectiva da busca de superação de preconceitos, da consciência de seus direitos e da melhoria de vida, para possibilitar o acesso ao espaço social que pertence a todos.

Neste cenário, retratado de forma sucinta, está o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o objeto de pesquisa deste trabalho. O AEE foi instituído pela Resolução MEC/CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, e está incluído no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se de uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada pelo movimento mundial em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais para constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE. Pela legislação, espera-se que seja realizado, preferen-

cialmente, na própria escola em que o aluno estuda, em salas de recursos multifuncionais e no período inverso ao da sala de aula comum que ele frequenta. Entretanto, há a possibilidade de esse atendimento acontecer em uma escola próxima ou em um centro de atendimento educacional especializado, que é o caso específico do AEE na Apae de Goiânia.

Esses centros devem estar em sintonia com as orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e têm convênio com a Secretaria Municipal de Educação, a qual segue essas diretrizes. Como está proposto no projeto institucional do AEE:

a APAE de Goiânia, Instituição comprometida com a articulação e promoção de ações que garantem a inclusão da pessoa com Deficiência Intelectual, fez a opção por incluir o “Atendimento Educacional Especializado” como mais um de seus serviços. Propõe atender o público alvo - educandos que apresentem Deficiência Intelectual e/ou múltipla - independente de terem sido clientes da Instituição. Proposta que se justifica por acreditar que a grande experiência e conhecimentos adquiridos no ensino a esta clientela será um diferencial, possibilitando que educandos com Deficiência Intelectual possam melhor usufruir do aprendizado acadêmico no ensino comum, bem como exercer de forma plena sua cidadania. (APAE..., 2009).

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias, considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; elaborar e executar um plano de AEE a partir da avaliação da funcionalidade do aluno e da aplicabilidade dos recursos específicos; organizar o tipo e o número de atendimentos a ocorrer nas salas de recursos multifuncionais; acompanhar e orientar (professores e familiares) a aplicabilidade desses recursos na sala de aula comum, bem como em outros ambientes da escola, para ampliar habilidades funcionais dos alunos e promover sua autonomia e participação; e estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais, na elaboração de estratégias e quanto à disponibilização de materiais.

Para tanto, os professores do AEE precisam de formação e preparo apropriados. Em geral, requer-se que tenham formação pedagógica em nível de graduação e pós-graduação (no mínimo, *lato sensu*), em alguma área afim ao trabalho que desenvolvem na Educação Especial. A questão da formação

inicial e continuada de professores está em foco, atualmente. Verifica-se que o interesse pelo assunto é grande, como se observa nos congressos ou eventos de Educação e nos temas das monografias, dissertações e teses nos últimos anos.

Se ética e formação docente são assuntos que hoje provocam feroz discussão, é preciso considerar como eles pertencem ao processo da formação e da prática docente. Daí, a problematização e a justificativa deste estudo, devido ao complexo exercício da docência que, constantemente, requer atitudes, decisões e ações que têm implicações éticas.

Os professores que atuam no AEE necessitam conhecer os caminhos diretos e indiretos do desenvolvimento das crianças. O caminho direto que Vygotsky (2011) considera é o desenvolvimento natural, o esperado pelo meio. Quando este se torna sinuoso, conflitante, surge a estrutura do caminho indireto. No caso específico da criança com deficiência, esse caminho é valioso para compensar essa deficiência, pois é proporcionado pelo meio cultural.

Dentre as perspectivas de estudo do desenvolvimento humano que norteiam as práticas de ensino no AEE, reside a abordagem histórico-cultural de Vygotsky, o qual afirma que o desenvolvimento humano se dá na relação com o outro, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interação e mediação.

Defectologia

Vygotsky (1996) buscou caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características humanas formam-se ao longo da história do indivíduo. Propôs uma abordagem que buscou sintetizar o homem enquanto ser biológico, histórico-cultural e social, considerando-o inserido na sociedade. Sendo assim, sua abordagem sempre foi orientada para os processos de desenvolvimento do ser humano, com ênfase na dimensão histórico-cultural e na interação do homem com o outro nos diversos espaços sociais. Portanto, é no ambiente, no contato com o outro e com os objetos, que resulta a interação dialética do homem com o meio histórico-cultural, levando ao desencadear do desenvolvimento.

Assim, as funções psicológicas se originam das relações do sujeito com o contexto cultural e social em que ele está inserido, lembrando que Vygotsky (2001) não negligenciou a base biológica. No entanto, compreendia o cérebro como um sistema aberto, o qual, pela plasticidade, pela

estrutura e pelas formas de funcionamento, é delineado ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual.

Por isso, o conceito de mediação simbólica – compreendida como a relação do sujeito com a realidade, ou seja, a construção do conhecimento – realiza-se através da mediação realizada por outro ser social, que pode se apresentar por meio da aquisição de objetos ou signos. Assim, é possível afirmar que a interação do sujeito com o meio é sempre mediada. E é por intermédio dessa mediação que o sujeito interioriza as formas culturais, organiza o mundo subjetivo individual e dá significado à realidade.

Vygotsky (2001) desenvolveu o conceito de zona de desenvolvimento proximal por meio de experiências com crianças deficientes intelectuais, observando que a criança, especificamente a criança com deficiência, quando trabalha em grupo, constrói situações de aprendizagem diferenciadas, já que uma auxilia a outra.

Nesse sentido, a teoria vygotskyana alicerça-se na premissa de transformação do homem, de uma escola diferente, de uma sociedade diferente. A igualdade como princípio maior, ainda que não fosse um direito adquirido, sê-lo-ia pelo sentimento de humanidade. O seu pensamento acerca da deficiência foi assentado nos aspectos históricos e culturais, afirmando que a significação dela deveria ser pautada para além de uma realidade prática baseada em concepções filosóficas e antropológicas.

Vygotski (1989) salienta que a defectologia era considerada uma ciência menor, e que os problemas relacionados à investigação da criança com deficiência eram vistos como quantitativos. Assim, os métodos psicológicos buscavam uma concepção quantitativa do desenvolvimento infantil originado pelo defeito, com o qual determinavam o grau de capacidade intelectual, não havendo caracterização do próprio defeito e da estrutura interna da personalidade originada por ele. Nessa discussão sobre as variações quantitativas inseridas na defectologia tradicional, juntamente com a análise e/ou peculiaridade qualitativa do desenvolvimento da criança, é que residiu a crise entre teoria e prática.

Para esse estudioso (1989, p. 3), “a luta das duas concepções defectológicas no mundo, das duas ideias polares e dos dois princípios, constituem o conteúdo vivo da crise favorável que experimenta esta esfera do conhecimento científico na atualidade”. E ele acrescenta:

Na criança mentalmente retrasada, era preciso modificar a própria situação, fazê-la mais atraente, renová-la para fazer que seu caráter

negativo se tornasse positivo. Por conseguinte, era necessário substituir o lápis negro por um vermelho e azul, este por um jogo de lápis de cor, este último por aquarelas e pincel, as aquarelas e o pincel por tinta e um quadro negro, a tinta comum por tintas coloridas, a fim de que a criança mentalmente débil continue a atividade depois de encher-se. (VYGOTSKY, 1997, p. 270).

Segundo sua concepção, a estrutura orgânica e psicológica no desenvolvimento da criança com deficiência não pode ser considerada uma função precária; sobretudo, representa um conjunto estrutural peculiar de desenvolvimento que é, qualitativamente, distinto da criança normal. “A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, do tipo de desenvolvimento e de personalidade, são as que diferenciam a criança deficiente mental, da criança normal, e não são próprias proporções quantitativas”, ressalta Vygotsky (1989, p. 3).

Para ele, há a compensação do que seria a reação da personalidade diante da deficiência. Sobre isso, afirma:

sempre e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de readaptações, da formação de novos processos, quer dizer, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias de acesso para o desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989, p. 7).

Nesse sentido, salienta que é fundamental a relação entre o desenvolvimento motriz e o intelectual. Anteriormente, a defectologia possuía um caráter que reduzia sua essência à insuficiência motriz. Todavia, segundo Vygotsky (1989, p. 12), há “a compensação, o exercício das funções motrizes e o equilíbrio dos defeitos”. Salienta, ainda, que a deficiência motora pode combinar com a deficiência intelectual. Isso significa que para cada forma de desenvolvimento há uma forma própria de dinâmica, e a compensação poderá ocorrer de forma distinta, concomitante e correlacionada em cada uma delas. O autor (1989, p. 14) resume a deficiência, afirmando:

A personalidade se desenvolve como um todo único, como um todo único reage ante a deficiência, ante a alteração do equilíbrio originada por ela e forma um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio no lugar alterado. Mas precisamente devido a que a personalidade representa

uma unidade e atua como um todo único, esta, no desenvolvimento, faz avançar de um modo desproporcional umas ou outras funções diversas e relativamente independentes umas das outras. Estes postulados, quer dizer a variedade das funções relativamente independentes no desenvolvimento e a unidade de todo o processo do desenvolvimento da personalidade, além de não contradizer uns aos outros, também, como demonstrou Stern, se condicionam reciprocamente.

Para Vygotsky (1989), tanto personalidade quanto intelecto representam um todo único; contudo, não como uma única unidade estrutural homogênea simples, mas, sobretudo, diversa e complexa. Segundo essa teoria, o maior entrave da defectologia reside na história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência. Vygotsky explica que a maturidade orgânica e a formação da linguagem da criança normal ocorrem por meio da fusão entre os planos de desenvolvimento natural e cultural. Na criança com deficiência, essa fusão ocorre de forma diferenciada, e a deficiência orgânica é a mais importante causa dessa dissensão. Isso porque, se observarmos a história da humanidade, ela é caracterizada por um modelo biológico de homem, o indivíduo normal.

Ou seja:

A estrutura das formas complexas de comportamento da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto. (VIGOTSKI, 2011, p. 864).

O autor (2011, p. 867) ressalta ainda: “Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal”. Essa consideração permite refletir sobre a importância de o professor conhecer e ter um olhar de investigação sobre outras formas de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência, para que essas aprendam e o desenvolvimento cognitivo realize-se. É na necessidade/deficiência da criança que se encontram os indícios do desenvolvimento cultural, e esse é o responsável pelo desenvolvimento das funções mentais superiores.

No sentido de concluir, dada a vasta contribuição teórica desse estudo para o ensino-aprendizagem, retomam-se algumas de suas afirmações:

“A tese central da defectologia atual é a seguinte: todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação” (VYGOTSKY, 1997, p. 14). A defectologia opera na reação do organismo e da personalidade da criança em relação ao defeito, ou seja: “A compensação, como reação da personalidade ao defeito, dá início a novos processos indiretos do desenvolvimento, substitui, sobre estrutura, nivela as funções psicológicas” (VYGOTSKY, 1997, p. 17).

Assim, à luz das teorias de Vygotsky, é possível perceber que, para a concretização da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com deficiência, faz-se imperioso a implementação, no meio social, de formas culturais singulares que possam redundar no seu desenvolvimento cultural. Significa que buscar formas culturais – ou caminhos indiretos – é, acima de tudo, ser ético, ao buscar atender a necessidade do outro. Respeitar e sentir a humanidade dentro de si e agir em prol da inclusão são virtudes, de modo que a prática apenas as exterioriza.

Considera-se, aqui, ser possível configurar que as ações docentes no AEE estão vinculadas a saberes éticos, ao compromisso com a inclusão, uma vez que os subsídios teóricos apresentados, de Kant e Vygotsky, não são estranhos à prática docente. Especificamente, essas ações buscam identificar os saberes filosóficos que permeiam a prática pedagógica dos professores do AEE na Apae, verificando qual desses saberes faz parte da formação específica – graduação e pós-graduação – desses professores e apontando quais podem contribuir para a especificidade da sua formação na Educação Especial.

Outros autores (CARBONARA e KUIAVA, 2009, p. 72) pontificam a respeito da dimensão ética: “A ética é objeto de estudo da filosofia, voltada para a formação ética, centrada no diálogo.” Portanto, é um saber voltado para o “fazer-se humano do homem”. Nesse sentido, ela é importante para fundamentar as concepções e as ações dos docentes. Mesmo que não tenha consciência, ao ensinar o professor revela valores e concepções que permeiam a sua prática pedagógica, porque são essas práticas que o sustentam como ser humano.

Na teoria histórico-cultural de Vygotsky, destaca-se a ideia de que o homem constrói a sua história através das relações que estabelece com os outros. Na perspectiva desse estudioso, a interação e o conteúdo histórico-cultural na construção do conhecimento constituem fatores primordiais para a aprendizagem no contexto escolar, a qual se dá, fundamentalmente, por meio das interações entre professor e aluno e entre alunos, pela troca de informações, pelo diálogo, pelo confronto de ideias e pela cooperação.

O ponto central da ética, no contexto atual da sociedade, mais especificamente em relação à Educação, é: como educar para as diferenças, a dignidade, o respeito e os valores. Ou melhor, segundo a proposta pedagógica de Kant (1996): como tornar possível educar todos os alunos para a autonomia moral e intelectual, com vistas a uma educação mais humana e cosmopolita.

A formação ética precisa ser o fundamento de todas as ideias (teoria) e ações dos professores. Presume-se que a Filosofia esteja em um diálogo constante com a Educação (Pedagogia), não para ditar princípios e objetivos, ou servir de guia ou teoria geral da Educação, mas para ser o eixo norteador das reflexões – ou seja, do pensar e do agir com criticismo e autonomia sobre a atividade educacional, as disciplinas e os conteúdos – e avaliar o sentido e significado do processo de ensino-aprendizagem, das soluções e considerações abordadas. Com isso, a ação pedagógica aproxima-se da coerência, da lucidez, da capacidade de promover o humano e de tornar possível a transformação desse processo.

Foi esse o sentido que se buscou aferir na Educação Especial. Entendendo que a ética é um elemento fundamental na formação do professor do AEE, a Educação só se justifica aqui se os alunos forem estimulados ao desenvolvimento de caminhos de adaptação indiretos, os quais substituam ou superponham funções que possam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem, segundo Vigotski (2011).

Para esse estudioso, o ser humano é um ser histórico-cultural, formado dentro de um ambiente cultural historicamente definido, realizado de fora para dentro. Isso significa que, quando o aluno se depara com um novo conhecimento, haverá uma forma de assimilação deste, ainda que não seja por caminhos tidos como convencionais. Isso não importa, pois o importante é a aprendizagem, o desenvolvimento.

É necessário que o professor tenha consciência de qual concepção permeia a prática pedagógica, pois teoria e prática são conceitos distintos, mas estão justapostos. É essa atitude permanente de pensar sobre as ações e retomar esse pensar, essa reflexão (ou seja, esse círculo reflexivo), que nos torna conscientes do que somos; conscientes dos sentidos e significados que estão postos na formação do professor, em sua ação pedagógica. E é isso que o move à transformação. Ser um sujeito que elabora e sabe mediar ações para que seus alunos passem da condição de sujeitos passivos para ser capazes de produzir reelaborando as informações – pensando, refletindo, sabendo,

compreendendo e dando sentidos aos conceitos contidos nas informações –, esses são os sentidos que os professores do AEE buscam constantemente.

Assim, o professor precisa ter clareza e conhecimento a respeito dos conceitos “deficiência e compensação”, no sentido de nortear sua prática educativa. Esse mecanismo é assim entendido: a existência de uma deficiência faz com que o organismo procure alternativas para superá-lo. A deficiência contém um duplo sentido, possui um fator positivo e outro negativo, os quais são contraditórios. O negativo (a deficiência) quebra a atividade do indivíduo e o positivo resulta no estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos, cuja função impulsiona e estimula o organismo a uma atividade acentuada, com vistas a compensar a deficiência e a superar as dificuldades.

Nesse ponto da discussão sobre as concepções e ideias que permeiam a prática do professor enquanto sujeito protagonista nesse processo, a ele cabe “a dor e a delícia” (parafrazeando Caetano Veloso, na letra da música *Dom de iludir*) de ser o autor dessa história. Autor do despertar da consciência e dos valores, hábitos, preconceitos e conceitos desse processo de autoformação, formação continuada e prática pedagógica comprometidas com a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, os saberes filosóficos foram considerados nessa pesquisa como fundamentais na formação dos professores do AEE, porque o sentido é a formação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Assim,

A escola para todos é reflexo da sociedade de todos, portanto, tenta abarcar toda a diversidade, isto é, deve ser o espaço educacional de todos e para todos e cada um dos estudantes em relação aos objetivos próprios da educação. A educação é única e possível (não há “educação especial”) ao desenvolver-se com critérios abertos, flexíveis e adaptados a cada realidade institucional. A variedade de necessidades educacionais requer flexibilidade formativa, de instruções, de orientações, execução etc. Em consonância com isso, **é preciso desenvolver-se novas formas** de organização de espaços, agrupamentos, regulamentos temporais... e também das ajudas que, em ocasiões, se proporcionam por distintos âmbitos e por parte de diferentes agentes. (FONTAIO, apud GAIO e MENEGHETTI, 2011, p. 65-66).

Para este estudo, o interessante foi observar que as ações dos docentes são pautadas pela ética e pelo fato de, diariamente, buscarem realizar o melhor, ainda que esse melhor não esteja dentro daquilo que

se tenha almejado, ou até mesmo dentro das expectativas pessoais, mas está sempre dentro do que foi possível realizar. Tais ações são refletidas no sentido de avançar sempre.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). Rio de Janeiro, 2007.

APAE DE GOIÂNIA. *Projeto pedagógico do AEE APAE*. Goiânia, 2009.

APAE DE GOIÂNIA. *Manual do colaborador*. Goiânia, 2010.

APAE DE GOIÂNIA. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Especial Helena Antipoff. Goiânia, 2014.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Assunto: Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. Aprovado em: 3 jun. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015.

CARBONARA, Vanderlei. Docência e ética: um apelo humano por uma pedagogia da justiça. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Ildalgo José; CARBONARA, Vanderlei (Org.). *Filosofia, formação docente e didadania*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. (Coleção Filosofia e Ensino, v. 12). p. 127-142.

CARBONARA, Vanderlei; KUIAVA, Evaldo Antônio. Sobre docência, diálogo e a formação ética. In: CEPPAS, Filipe; OLIVEIRA, Paula R. de; SARDI, Sérgio A. (Org.). *Ensino de Filosofia: formação e emancipação*. Campinas: Alínea, 2009. p. 65-73.

CARBONARA, Vanderlei. *Educação, cultura e formação*. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2009. p. 87-107.

COELHO, Ildeu Moreira. Formar professores para outra escola. In: COELHO, Ildeu Moreira. *Escritos sobre o sentido da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 15-27.

FEDERAÇÃO DAS APAES. *Um pouco da história do movimento das APAEs*. Disponível em: <<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo/12468>>. Acesso em: 8 mai 2015.

GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob. *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 79-94.

TORRES, P. L.; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n. 13, p. 129-145, set.-dez. 2004. Disponível em: <<http://www.redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCev=189117791011>>. ISSN 1518-3483>. Acesso em: 4 out. 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A defectologia e estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Tradução de Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1997. Tomo 5.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1989.

.....
Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

O pensamento complexo e a inclusão escolar: a via da esperança

Iduina Edite Mont Alverne Braun Chaves*

Márcio Mori Marques**

Resumo

O objetivo deste estudo é discutir a importância do pensamento complexo para o fenômeno da inclusão escolar. Para tal, alicerçamos a discussão na definição de tal pensamento, focalizando o paradigma da simplificação, o paradigma da complexidade e a metáfora do 'porto seguro'. Posteriormente, recorremos a importantes pensadores da educação, efetivos participantes da História da Educação no Brasil. Percebemos que o paradigma da complexidade pode dar conta dos novos problemas que se apresentam na contemporaneidade, como o da inclusão, porque ele pode "incitar a estratégia/inteligência".

Palavras-chave: inclusão escolar, complexidade, educadores, pedagogia da esperança.

Complex thought and school inclusion: a path of hope

Abstract

The aim of this study is to discuss the importance of complex thought to the school inclusion phenomenon. To this end, we construct the discussion on the definition of such thinking, focusing on the paradigm of simplification, the complexity paradigm and the metaphor of the 'safe haven'. Later, we turn to important educational thinkers, effective participants in the History of Education in Brazil. We realize that the paradigm of complexity can handle these new problems that arise in contemporary society, such as the inclusion, because it could "incite strategy / intelligence."

Keywords: school inclusion, complexity, educators, pedagogy of hope.

Pensamentos num cálice a fecundar ideias

Cidadão de tantos mundos
Um resíduo de cada um deles ficou como pólen
Num cálice a fecundar minha multifaridade.

* Doutora em Educação pela USP. Diretora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal Fluminense. E-mail: iduina@globo.com

** Mestre em Educação pela Universidade Estácio de Sá. Professor do Centro Universitário Carioca e da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: iduina60@gmail.com

Aqui estou
 – atleta do Tempo –
 Para entregar a tocha
 Que me iluminará em outro
 Dentro de um mundo feito de silêncio e de escombros
 Ou de esplendor de inesperada aurora. (Del Picchia, 2004)

Muito se tem discutido sobre o fenômeno da inclusão escolar. Historicamente, renomados pesquisadores, de várias correntes filosóficas, debruçaram-se sobre o tema na incessante busca de possíveis soluções para resolver um dos grandes, se não o maior, problema da educação brasileira, “*dentro de um mundo feito de silêncio e de escombros ou de esplendor de inesperada aurora*”. De inesperada aurora, ou seja, de esperança, é o movimento que nos guia nesta escritura.

Nessa perspectiva, pensar a educação do futuro, pensar a inclusão, nesse emblemático terceiro milênio, faz-se necessário para que possamos construir outras possibilidades, não dispensando as anteriores. Cremos que é na educação que reside a esperança.

Esperança para uma prática pedagógica libertadora, crítica e sensível, em que intuição e razão, *sim-bolicamente* e *dia-bolicamente*,¹ integrem-se, complementem-se.

Dessa reflexão, a proposta lançada é a de discutir essas duas dimensões – a *sim-bólica* e a *dia-bólica* –, ressaltando três assuntos: o paradigma da simplificação, o paradigma da complexidade e a metáfora do “porto seguro”. Cremos que, em face das mudanças ocorridas na contemporaneidade, é mister contemplar essa mudança paradigmática para enfrentar as incertezas advindas das (trans)formações por que passa o planeta. Posteriormente, retomaremos o tema da inclusão – tão caro em nossos dias.

¹ É no intuito de possibilitar uma visão mais dinâmica diante da ideia de desafio, que no dizer de Morin (1998, p. 29) “é onde há o risco do erro ontológico, da ilusão, e que o absoluto é, simultaneamente, o incerto”, que pretendemos refletir sobre a coexistência do *sim-bólico* e do *dia-bólico*, numa tentativa de apresentar uma perspectiva mais globalizadora da realidade. Segundo Boff (1998, p. 11), é no grego clássico que se encontra a origem das palavras *sim-bólico* e *dia-bólico*. Símbolo/simbólico é proveniente de *syμβάλλειν* ou *syμβάλλεσθαι*, que significa literalmente “lançar” (*bállein*) “junto” (*syn*) e cujo sentido é o de lançar as coisas de tal forma que elas permaneçam juntas. E acrescenta que num processo complexo significa reunir as realidades de diferentes pontos e fazer convergir diversas forças num único feixe (Boff, 1998, p. 11). *Dia-bólico* é proveniente de *dia-bállein*, que significa literalmente lançar coisas para longe, de forma desagregada e sem direção. Enfim, é tudo o que se desconcerta, desune, separa e opõe. De acordo com o referido autor, a realidade é *sim-bólica* e *dia-bólica*, pois são princípios estruturadores da natureza e do cosmos, dos comportamentos sociais e da própria natureza humana. E afirma que o *dia-bólico* e o *sim-bólico* nunca se anulam ou um suplanta o outro, uma vez que convivem juntos em equilíbrios difíceis, dando dinamismo à vida (Boff, 1998, p. 11).

O paradigma da simplificação

Segundo Assmann (1998, p. 169), esta palavra, paradigma, foi recolocada em cena pelo epistemólogo Thomas Kuhn, na obra *A estrutura das revoluções científicas*, no início dos anos 1960, fornecendo uma definição muito geral: trata-se de um conjunto de convicções e conceitos que caracterizam uma determinada maneira de perceber o mundo e interagir com ele.

Morin (1998, p. 45) vai além da definição de Kuhn, salientando que o paradigma é o núcleo absurdo que orienta os discursos teóricos neste ou naquele sentido. E acrescenta que é a noção que introduz na cientificidade os elementos aparentemente impuros, mas necessários ao seu funcionamento; que a ciência se autoecoproduz, já que sua ecologia é a cultura, é a sociedade, é o mundo.

Morin (1990, p. 22) afirma que o paradigma da simplificação – a redução do complexo ao simples –, presente no pensamento ocidental desde o século XVII, permitiu avanços nos conhecimentos científico e filosófico, mas as consequências nocivas desse pensar revelaram-se no século XX, rareando as comunicações entre as ciências, mostrando que a ordem e o determinismo absoluto conduziam a obediência a uma lei única. Descobertas no mundo científico demonstraram que o cosmos não é uma máquina perfeita, mas um processo em vias de desintegração e de organização simultânea. Decorrente desse pensar, surge a necessidade do pensamento complexo, que é aquele capaz de considerar todas as influências recebidas – internas e externas – e que não é linear. A complexidade integra os modos simplificados do pensar e, conseqüentemente nega os resultados mutiladores, unidimensionais e reducionistas, afirma esse autor.

O paradigma da complexidade

Segundo Morin (1998, p. 38) para se compreender o problema da complexidade é preciso saber que há um paradigma da simplicidade, que põe ordem no Universo e expulsa dele a desordem, reduzindo tudo a uma só lei ou princípio, não observando que o uno pode ser ao mesmo tempo múltiplo. A aceitação da complexidade é a aceitação de uma contradição – ressalta esse autor. Salienta a necessidade de pensarmos sobre a *complexidade* da realidade física, biológica e humana, visto que os conceitos de ordem, desordem e organização estão presentes no Universo e na sua formação; na vida, em sua evolução biológica; na história humana, em todas as suas vertentes.

Segundo o referido autor, “o sujeito é o ser computante que se situa, para ele, no centro do Universo, que ele ocupa de forma exclusiva: eu, só posso dizer *eu* para mim” (MORIN, 1998, p. 323). E acrescenta que o *ser-sujeito* nasceu em um universo físico que ignora a subjetividade que o fez brotar, que abriga e, ao mesmo tempo, ameaça. Enfim, ser sujeito é ser autônomo, sendo ao mesmo tempo dependente. A noção de autonomia é dependente das condições culturais e sociais, portanto, alimenta-se da dependência.

O paradigma da complexidade, complementa o autor, “não produz nem determina a inteligibilidade. Pode somente incitar a estratégia/inteligência do sujeito pesquisador a considerar a complexidade da questão estudada” (MORIN, 1990, p. 39). Na complexidade, reconhece-se que não há ciência pura, pois há em suspensão cultura, história, política, ética, embora não se possa reduzir a ciência a essas noções, acrescenta.

Morin (2000, p. 99) aponta que aí se instala um impasse, pois “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes”. Acrescenta que a imensa máquina da educação é rígida, inflexível, fechada, burocratizada e revela um importante questionamento: quem educará os educadores? Esta foi uma questão levantada por Karl Marx (MORIN, 1998, p. 100) na terceira tese sobre Feuerbach. Curiosamente, Morin responde a essa questão, afirmando que será uma minoria de educadores “animados pela fé na necessidade de reformar o pensamento e de regenerar o ensino” (MORIN, 2000, p. 101).

A metáfora do ‘porto seguro’

Como naus insensatas, navegam o pensar e o sentir humanos, na eterna busca prometeica de um porto de certezas para atracar: um porto seguro. ‘Porto seguro’ é uma metáfora utilizada por Japiassu (1983, p. 13) para postular a instauração de uma pedagogia da incerteza, em oposição à da certeza.

Segundo esse autor, a pedagogia da incerteza é incapaz de parâmetros dogmáticos e absolutos ou de verdades definitivas. Nessa pedagogia, é ressaltada a necessidade de se aprender a viver na incerteza e na insegurança, pois o conhecimento nasce da dúvida e se nutre da incerteza. Para Japiassu (1983, p. 13), uma opção crítica só pode surgir da incerteza das teorias estudadas. A pedagogia da incerteza tenta relativizar a produção científica e a do ensino das ciências, porque essa é uma das condições para que os alunos desenvolvam sua capacidade crítica e assumam-se como personalidades individualizadas. O gosto amargo da incerteza e a dor íntima do desamparo,

diante de uma aprendizagem relativizante, incapaz de parâmetros absolutos, são extremamente saudáveis, pois é na angústia da incerteza das teorias estudadas, no fato de se sentirem perdidos em seu processo de crescimento intelectual e na descoberta decepcionante de que não existe ‘porto seguro’, no domínio do conhecimento, que os alunos terão condições de se deixarem possuir pela vida (JAPIASSU, 1983, p. 17).

Esse autor (1983, p. 17) afirma que atraca em “porto seguro” a pedagogia da certeza, “portadora de uma verdade objetiva”, “demonstrada rigorosamente”, “politicamente neutra”. É nesse porto seguro que se acredita encontrar proteção contra a crítica e o questionamento. Os crentes em certas verdades científicas ou filosóficas, afirma o autor, como “porto seguro”, esquecem-se de que o ser humano é inacabado, despreparado e passa por um processo libertador muito doloroso, pois precisa assumir o medo, o desamparo e a incerteza (JAPIASSU, 1983, p. 17).

E para adentrar nesse processo, vislumbra uma porta...

A porta e o labirinto

No tentame de pescar lembranças nos oceanos desconhecidos da memória nas esferas do tempo, deslizando entre imagens, evocamos a primeira visão da escola: a porta de entrada, pois a “porta simboliza o local de passagem entre dois estados, entre dois mundos, entre o conhecido e o desconhecido, a luz e as trevas, o tesouro e a pobreza extrema” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2012, p. 734). Segundo esses autores (2012, p. 735), a porta “não somente indica uma passagem, mas convida a atravessá-la. É um convite à viagem rumo a um além...”

No entanto, pela experiência – que, no dizer de Larrosa (2015, p. 18), “é aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca” – e por leituras de diversas pesquisas que abordam o fenômeno da inclusão, percebemos que, após a passagem, isto é, a travessia por essa porta, há um labirinto.

Segundo Leonardo da Vinci, citado por Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 530),

O labirinto é, essencialmente, um entrecruzamento de caminhos, dos quais alguns não têm saída e constituem assim impasses; no meio deles, é mister descobrir a rota que conduz ao centro dessa bizarra teia de aranha. A comparação com a teia de aranha não é, aliás, exata, porque a teia é simétrica e regular, enquanto a essência mesma do labirinto é circunscrever

no menor espaço possível o mais completo emaranhamento de veredas e retardar assim a chegada do viajante ao centro que deseja atingir.

Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 530) salientam que o labirinto deve, concomitantemente, “permitir o acesso ao centro por uma espécie de viagem iniciatória, e proibi-lo àqueles que não são qualificados”. Dito em outras palavras, chegar ao centro e passar por um processo de (trans)formação é privilégio para alguns; para outros, é proibido.

Mas qual a formação que os iniciados devem ter para dissipar as névoas que existem no começo dessa travessia e chegar ao centro, sem proibições? Cremos que uma formação centrada num paradigma que englobe cultura, história, política, ética, embora não se reduza somente a isso – como nos ensina o pensamento moriniano.

Os fios de Ariadne na história da Educação brasileira

Se buscarmos na história os “atletas do Tempo” para entregar a tocha que os iluminará em outros, num mundo de perplexidades, “feito de silêncio e de escombros ou de esplendor de inesperada aurora”, encontramos, entre muitos, três renomados estudiosos: Paschoal Lemme, Álvaro Borges Vieira Pinto e Florestan Fernandes. Brevemente, apresentá-los-emos:

Paschoal Lemme

Lemme (2004, p. 31) denuncia o mundo feito de escombros e de silêncio, à espera de mudanças, ao afirmar que o Brasil, em matéria de educação, de ensino e de cultura, vem passando por um atraso progressivo, causado por condições de atraso econômico, político e social, o que acentua as desigualdades sociais. Esse estudioso crê que, sem a modificação nessa situação, que já vem com o atraso de séculos, “sem a extirpação das formas semifeudais, pré-capitalistas e semicoloniais que subsistem como um anacronismo e um flagelo na quase totalidade do território nacional, sem aspirações de cultura, e na impossibilidade material de recebê-la”, será impossível adentrar o labirinto e chegar ao centro para a real transformação.

Décadas se passaram, e a atualidade do discurso de Lemme é notável. Simplesmente porque tocou na chaga que assola o sistema educacional brasileiro, ainda preso a questões ‘redentoristas’, esquecendo-se de pôr em

análise não só o cultural, como o político, o econômico e o social, fios tecidos extremamente imbramados.

Esse autor (2004, p. 64) salienta que: “cada período histórico típico produz formas de educação correspondentes à estrutura social respectiva, e é o estudo dessas formas – conteúdos, instituições, organizações e métodos – que constitui a história da educação”.

Álvaro Borges Vieira Pinto

Pinto (2010, p. 29) afirma que:

A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Por consequência, educação é formação (*Bildung*) do homem pela sociedade, ou seja, o processo pelo qual a sociedade atua constantemente sobre o desenvolvimento do ser humano no intento de integrá-lo no modo de ser social vigente e de conduzi-lo a aceitar e buscar os fins coletivos.

Pinto apontava o fato de a educação ser um processo, a formação (*bildung*) do homem no tempo, o que a caracteriza como um fato histórico. No pensar desse autor, a educação é um fato histórico em duplo sentido, a saber, no sentido de que representa a história individual do sujeito e de que está atrelada à “fase vivida pela comunidade em sua própria evolução” (PINTO, 2010, p. 29).

Segundo esse autor, dada a própria natureza histórico-antropológica, a educação é um fato existencial, social, cultural e econômico, é uma atividade teleológica, pois está sempre “dirigida para”, é uma modalidade de trabalho social, é um fato de ordem consciente, é um processo exponencial, dado ao fato de se multiplicar por si própria, é um fato de ordem consciente e é por essência concreta. Finalmente, explica que a educação é por natureza contraditória, pois enreda, em sincronia, conservação e criação: conservação do que já foi adquirido e preservado; criação do novo, com crítica e negação desse saber adquirido. E acrescenta que, assim, é que ela ganha corpo, é útil, pois, do contrário, seria a reiteração perpétua do saber considerado definitivo e a derrogação de outras possibilidades de produção e geração do novo e do desenvolvimento da cultura (PINTO, 2010, p. 30-31).

Cabe lembrar que esse autor resume em quatro questões primordiais o quesito educação: “a quem educar? Quem educa? Com que fins? Por que meios?” (PINTO, 2010, p. 41), salientado que essas questões se entrelaçam,

constituindo-se em uma unidade e sendo necessário o reconhecimento dessa interconexão. Implícito nesse pensar está a questão a “serviço de quem” o sujeito está sendo educado, haja vista que esse autor menciona dois tipos de concepção: a que procede de uma consciência ingênua e a que procede de uma consciência crítica. Assim, explana (2010, p. 51-52) que, “no campo da educação – como em todos os demais – a consciência ingênua é sempre nociva, pois engendra as mais equivocadas ideias, que se traduzem em ações e juízos que não coincidem com a essência do processo real, que não são, pois, verdadeiras”. E que tais ideias não conduzem à solução, transformando-se em fonte de equívocos. Ressalta que o pensamento pedagógico ingênuo considera o discente como uma massa amorfa que precisa ser moldada com a transferência de um conhecimento finito. Já a consciência crítica “refere-se a si mesma sempre necessariamente no espaço e no tempo em que vive”, sendo, assim, “por essência, histórica” (PINTO, 2010, p. 51). Acrescenta que a concepção crítica tem funcionalidade e utilidade, pois conduz à transformação da situação em que o homem se encontra, tanto quanto da realidade a que pertence (p. 53).

Na concepção crítica, cabe destacar o seguinte ponto: o educando é o sujeito da educação e não o objeto; a educação não tem objeto, mas objetivo (PINTO, 2010, p. 54). Para esse autor, “a educação é um diálogo amistoso entre dois sujeitos”. Entende-se por diálogo amistoso o fato de ser afetivo, amoroso. E, na construção do saber, cremos ser necessária a introdução desse diálogo amoroso.

Florestan Fernandes

Como Lemme e Pinto, esse estudioso sabia que a mudança somente viria se atrelada a uma decisão política. Fernandes (1960, p. 160) acreditava que “o Estado é espoliado de uma filosofia democrática da educação, em seguida, dos direitos de definir uma política educacional democrática, de supervisionar automaticamente essa política e de encarregar-se da administração do sistema de educação nacional”.

Era um ferrenho defensor da escola pública. Afirmava (1991, p. 46) a necessidade de inverter toda a rota pedagógica na educação brasileira, no intuito de acompanhar os novos caminhos apontados pela história. Em face disso, apontou a importância da contribuição das ciências sociais para o conhecimento da educação “dentro do seu eixo histórico” e questionou

(FERNANDES, 1991, p. 42): “por que um país precisa mais da educação que o outro? Por que um país da periferia, com desenvolvimento capitalista desigual, precisa da Educação para diminuir as desigualdades, para eliminar iniquidades [...]”? Questões a que responde, ressaltando a necessidade de mudança na educação da classe trabalhadora, para que esta seja competente para alterar o destino que lhe foi imposto pela oligarquia vigente.

Diferentemente de Freire, que abordava a liberação dos oprimidos, Florestan Fernandes mencionava a incorporação dos excluídos (1991, p. 46). E, nessa época de perplexidades em que vivemos, é notória a atualidade desse discurso, principalmente, quando presenciamos esse número infinito de excluídos por construção, por construção de um sistema educacional que não tem privilegiado, concomitantemente, os fins e os meios da educação, utilizando sempre um em detrimento do outro.

Segundo Fernandes (1991, p. 48), o grande drama da Educação surge quando a criança ainda está no ventre da mãe e não necessariamente no sistema escolar, pois a educação começa é com o nascimento ou, então, a deseducação, a destruição. Acrescenta que pensamos resolver esse drama com creches, com pré-escolas, mas a criança não é só atingida por essas instituições, pois, nessa fase, do nascimento aos seis anos, a criança é tocada “pela família, pela vizinhança, pela opressão e exploração de classe” (p. 48). É nessa fase que o infante começa a construir a própria história, então, há de se levar em conta todos esses fatores. E fica difícil realizar tal intento se o sujeito estiver fora social, cultural e economicamente desse processo.

Fernandes (2011, p. 20) afirma que é na prática, numa sala de aula, que se inicia e termina o ensino como atividade pedagógica criadora e que cabe à escola, ao professor a formação de uma consciência democrática do cidadão “e a construção de uma cultura cívica civilizada”. Ressalta, também, que cabe a essa instituição identificar e combater os preconceitos contra os pobres, os desvalidos, os estigmatizados pela sociedade.

Puxar os fios e adentrar no labirinto

Enfim, é (re)fazendo o percurso do pensamento histórico, buscando naqueles que investigaram e buscaram possibilidades plausíveis, que lutaram por um país com um futuro melhor, que se pode conseguir avanços para trilhar os caminhos que se apresentarão para o futuro da educação, consequentemente, para a inclusão.

Cabe lembrar que Jung (2005, p. 39) afirma que:

[...] a vida não tem apenas um ontem, e ela não é explicada quando o hoje é reduzido ao ontem. A vida também tem um amanhã, e o hoje só é entendido quando podemos adicionar o nosso conhecimento àquilo que foi ontem e também as inserções ao amanhã.

De posse de conhecimentos históricos e alicerçados por um paradigma que contemple a complexidade, que vê o hoje e as consequentes projeções do amanhã, que vê o humano como um ser biopsicossocial, é possível puxar os fios de Ariadne para adentrar no labirinto e buscar a (trans)formação: a tão sonhada resultante da inclusão.

Esse é o esplendor da inesperada aurora: a esperança.

Nesses novos tempos, em busca da inesperada aurora

É fato que, a partir dos anos de 1990, a reforma educacional é centrada no currículo (SILVA, 2008, p. 145), que privilegia a noção de competências “como prescrição nuclear”. Entretanto, como adverte essa autora, a relação indivíduo-sociedade é sempre marcada por uma dimensão histórico-cultural e quando essa relação não é percebida, “produz uma determinada concepção de formação humana que privilegia o aspecto instrumental e oportuniza, sobretudo, a adaptação”, não promovendo a possibilidade de uma formação em que haja a condução para a “diferenciação e a emancipação” (p. 145).

Nesse cenário, o grande desafio é a mudança da gramática escolar na direção dos valores, das ações e da busca de práticas inclusivas. Echeita (2007) apresenta algumas estratégias, a saber: (a) compartilhar a perspectiva do conceito de inclusão; (b) tornar visíveis nossas perspectivas; (c) mudar a gramática escolar; (d) reforçar a colaboração entre os professores e os centros; (e) estabelecer e respeitar os princípios éticos acordados (f) reforçar a formação continuada dos professores. Isso revela a complexidade do processo de inclusão a ser adotado pela instituição. Como todo processo, a inclusão leva tempo para se (re)organizar continuamente, pois carrega o cerne do respeito pela diferença, da alteridade em seu sentido mais profundo, o que é complexo.

Uma gestão inclusiva solicita uma organização que se sustente em pilares dos princípios da epistemologia da complexidade, especialmente, o da *unitas-multiplex*, que se expressa na associação da ideia de unidade, por um lado, de diversidade ou multiplicidade, por outro, um sistema visto por partes

diversas inter-relacionadas. Essa ideia de unidade complexa ganha densidade se entendermos que “não podemos reduzir o todo às partes nem as partes ao todo, nem o uno ao múltiplo nem o múltiplo ao uno, mas que temos que tentar em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagônico, as noções de todo e de partes, de uno e de diverso” (MORIN, 1998, p. 102).

Booth (2007), em seu artigo intitulado “*Inclusion: common values for a shared future?*”, afirma que a inclusão deve estar voltada para três perspectivas inter-relacionadas: com foco nos indivíduos, nos sistemas e nos valores. Para esse pesquisador, é preciso (a) considerar os contextos e os sistemas que impedem a participação efetiva; (b) encorajar a prática dos direitos humanos à educação para todos em “escolas para todos”; e (c) colocar em ação valores particulares que digam respeito à igualdade, direitos, participação, aprendizagem, respeito à diversidade e às qualidades que enfatizam a coragem, a compaixão, a honestidade e a alegria. Implícito na “educação para todos” está o fato de ser uma educação de qualidade e nos valores particulares, a firmeza de caráter e a ternura.

Aquilo que nos passa, o que nos acontece e o que nos toca no labirinto

Temos utilizado algumas estratégias, para nossas pesquisas em andamento, para captar impressões sobre a maneira de pensar, agir e sentir de nossos alunos, oriundos de diversas escolas públicas, no sentido de angariar informações sobre a vida escolar pregressa do alunato e traçar planos para nossas aulas condizentes com a realidade que encontramos, a fim de deixar o fio condutor ao centro do labirinto mais seguro. Adentrar o labirinto – símbolo da transformação do eu – e dele sair é o nosso propósito. Há permissão para a entrada de todos e jamais proibição. Em busca de estratégias, encontramos uma que propicia o conhecimento de si. Solicitamos-lhes que realizassem uma narrativa, uma autobiografia. Não faremos análise de cada narrativa demoradamente. Apresentá-las-emos e teceremos um comentário geral.

Eis alguns trechos de algumas delas:

A1 – (ao descrever a escola) “*As paredes também eram semelhantes a de cadeias e a iluminação aos meus olhos eram fracas a ponto de parecer realmente um cárcere.*”

A2 – (a recepção na escola e o ensino prescritivo) “*No dia seguinte eu estava no turno da manhã e fui muito bem recebida por uma professora que tinha o nome diferente, em suas aulas eu apenas copiava o que estava no quadro negro,*

coisas, símbolos que eu não entendia o que significavam, eu apenas copiava e nos meus cadernos, tornavam-se garranchos indecifráveis. Inconsciente eu escrevia, mas não lia. Depois de pouco tempo, comecei a copiar palavras e a decodificá-las. Inconsciente ou consciente, comecei a ler, não entendia o que lia, mas eu sabia ler.”

A3 – (ensino prescritivo e ausência do sentir) *“Foi nessa altura da minha vida que comecei a ler poemas e poesias nada complexos e a responder as seguintes questões: Qual é o título do texto? Quem são os personagens? Quantos parágrafos tem no texto?”*

A4 – (a ausência de trabalhar valores) *“Lembro-me que naquele ano foram mais de três professores que passaram na turma, nenhum conseguiu parar, e o que influenciou foi o comportamento dos alunos. Era impossível qualquer professor trabalhar ali, não havia respeito nem vontade da maioria dos estudantes em querer aprender. Certa vez chegaram a colar um papel com uma frase maldosa nas costas de uma professora, acho que ela chorou e a partir de então não nos deu mais aula.”*

Com base nos trechos das narrativas, nesses depoimentos, indagamos: que paradigma teórico-metodológico foi adotado nessas escolas para a condução das aulas para esses alunos? Que motivações os levaram a ter essas impressões da escola? Como era visto o processo de inclusão desses alunos de diferentes camadas sociais?

Pensar a escola como cárcere é fruto de um paradigma da simplificação, é fruto de uma pedagogia da certeza, é o navegar na busca de porto seguro. Mas em um mundo em constante movimento, um mundo de incertezas, não há porto seguro. Certamente, é uma escola sem ternura, uma escola na qual há promoção somente do racional em detrimento do sentir, uma escola em que o amar e o brincar estão ausentes.

Outra prova disso é o fato de decodificar sílabas, mas não compreendê-las, não lhes dar significado. Outro depoimento sobre o ato de ler, apenas apresenta como dissecar um texto objetivamente, o que não pode promover a travessia, haja vista que trata somente do lado da razão. E a razão é importante, mas deve vir mesclada com a emoção – que se faz sempre ausente, nesse caso.

E no que tange aos valores, ao respeito ao próximo? Percebemos que houve muito ensino prescritivo, mas nada no que tange a valores. Não houve um ensino para a compreensão, para o respeito ao outro.

Escolas assim não promovem a travessia, tampouco oferecem um fio para que se adentre com segurança no labirinto. E, conseqüentemente, promovem a exclusão.

Algumas palavras: ideias fecundadas

Acreditamos que somente um currículo estudado e debatido com base nos moldes teóricos e metodológicos da complexidade é que pode promover com eficiência a inclusão. E, neste emblemático terceiro milênio, em que as mudanças ocorrem em velocidade exponencial, é impossível pensar o homem fora do seu contexto biopsicossocial.

Se aguardamos, para um futuro próximo, um mundo de esplendor de inesperada aurora, temos de nos conscientizar de que este mundo já mudou, que agora se apresenta complexo, que os problemas globais são complexos e, para soluções complexas, como a inclusão, impõe-se uma nova forma de pensar. E o paradigma da complexidade pode dar conta desses novos problemas que se apresentam porque ele pode “incitar a estratégia/inteligência”. Na complexidade, reconhece-se que não há ciência pura, pois há em suspensão cultura, história, política, ética, embora não se possa reduzir a ciência a essas noções (MORIN, 1990).

Cabe lembrar que, na História da Educação Brasileira, há representantes que nos forneceram fios condutores para discutir o problema da educação no Brasil. Com eles e a partir deles, muito foi pensado e, na atualidade, precisa ser trazido à tona para mais (re)formulações. O não pensar nisso traduz-se de forma nefasta: a construção de um mundo de silêncio e de escombros.

O que nos resta é somente a esperança. A esperança de que em todo labirinto haja um fio para conduzir aquele que ultrapassa a porta e que consiga caminhar até o centro. Entre outras significações do labirinto, Chevalier e Gheerbrant (2012, p. 531) afirmam que “o labirinto também conduz o homem ao interior de si mesmo, a uma espécie de santuário interior e escondido, no qual reside o mais misterioso da pessoa humana”.

Ora, se a finalidade da educação é resgatar a humanidade do homem, preparar o fio (estratégias) também é função dela. E esse fio, acreditamos, terá o seu brilho entre as obscuras passagens do labirinto se tiver entrelaçado com o pensar complexo. Entretanto, como nos adverte Morin (2000), “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes”.

Referências

- ASSMANN, H. *Reencantar a educação*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOFF, Leonardo. *O despertar da água: o dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOOTH, Tonny. Putting inclusive values in action in education: the use of the index of inclusion. In: INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y INCLUSIÓN SOCIAL, 2007. Conferência proferida no Congresso Internacional. Puebla, México.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos: mitos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números*. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

DEL PICCHIA, Menotti. *Melhores poemas*. Seleção de Rubens Eduardo Ferreira Dias. São Paulo: Global; Rio de Janeiro: ABL, 2004.

ECHEITA, Gerardo. Ya no pero todavía tampoco: entre los procesos de integración escolar y las aspiraciones de una educación más inclusiva. Una análise psicossocial. In: INTEGRACIÓN EDUCATIVA Y INCLUSIÓN SOCIAL, 2007. Conferência proferida no Congresso Internacional. Puebla, México.

FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). *Diretrizes e bases da educação nacional*. São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, Florestan. *Memória viva da educação brasileira*. Brasília: MEC/Inep, 1991.

JAPIASSU, H. *A pedagogia da incerteza*. Rio de Janeiro: Imago, 1983.

JUNG, C. G. *Sobre o amor*. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2005.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LEMME, Paschoal. *Memórias de um educador*. 2. ed. Brasília: Inep, 2004. v. 5.

MORIN, Edgard. *O pensamento complexo*. Lisboa: Inst. Piaget, 1990.

MORIN, Edgard. *Ciência com consciência*. São Paulo: Bertrand-Brasil, 1998.

MORIN, Edgard. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2000.

MORIN, Edgard. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand-Brasil, 2001.

PINTO, Álvaro Borges Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Mônica Ribeiro da. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

Hipóteses de letramento visual na construção da leitura e da escrita de estudantes surdos

Andréa Beatriz Messias Belém Moreira*

Resumo

Existem vários estudos sobre a aquisição da escrita pelos estudantes ouvintes, os quais são, grande parte das vezes, replicados aos estudantes surdos. Pretendeu-se neste trabalho questionar a consistência desses estudos e refletir sobre como duas línguas de diferentes estruturas e com canais de entrada tão distintos, a Libras pelo canal visual-espacial e a Língua Portuguesa pelo canal oral-auditivo, podem ter hipóteses de aquisição semelhantes. Ainda, como empregar metodologias semelhantes para estudantes surdos e ouvintes, considerando-se a Libras como a primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua? Cabe ao ensino não apenas apresentar os conteúdos em Língua de Sinais, mas utilizar toda a potencialidade visual dos estudantes para captar a visualidade contida na Libras, cujos signos permeiam o campo da semiótica imagética. O percurso semiótico parece atender mais adequadamente ao processo de letramento dos estudantes surdos, inclusive, numa perspectiva linguística para acesso à segunda língua a ser adquirida por esses estudantes. Com base no exposto, essa pesquisa buscou entender como ocorre esse processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita pelo estudante surdo e apresentou como hipóteses as etapas envolvidas desde os elementos imagéticos, em que a semiotização está mais presente, perpassando pelas tentativas em representar com os símbolos gráficos da Língua de Sinais. Com isso, esse trabalho traz sua contribuição ao propor e definir o letramento semiótico para os estudantes surdos.

Palavras-chave: surdos, escrita, hipóteses de letramento, semiótica.

Visual literacy assumptions in the construction of reading and writing of deaf students

Abstract

There are several studies about the acquisition of writing by listeners students, which are most often replicated to deaf students. The intention of this study is to question the consistency of these studies and reflect on how these two languages of different structures and input channels so distinct between each other, on the one hand Libras by visuospatial channel and, on the other hand, the Portuguese language by oral-auditory channel, can have similar acquisition hypothesis. Furthermore, how to employ similar methods to deaf and

* Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal – Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga. Pedagoga, bacharela em Letras e Libras, pós-graduada em Libras e Português como segunda língua. E-mail: andreabmor24@yahoo.com.br.

listeners students, considering the Libras (brasilian sign language) as the first language and writing Portuguese language as a second language? It's up to teaching, not only to present the content in sign language but use the full visual potential of students to capture the visual contained in Libras, whose signs permeate the field of imagery semiotics. The semiotic route seems to take better account of the literacy process of deaf students, including a linguistic perspective for access to the second language to be acquired by these students. From the foregoing, this research sought to understand how is this process of acquisition of the written Portuguese language by the deaf student and presented as hypotheses and steps involved from the pictorial elements in the semiotization is more present, permeating the attempts to represent the graphic symbols of sign language. Thus, this work brings its contribution to propose and set the semiotic literacy for deaf students.

Keywords: deaf, writing, literacy hypotheses, semiotics.

Introdução

O presente trabalho é resultado de convicções e prerrogativas da pesquisadora à frente desta pesquisa, também professora com longo caminho percorrido junto à comunidade surda e sua educação. Filha de surdos, a autora tem convivido com a comunidade surda desde criança. Em seu percurso, nunca concordou com a aplicação da psicogênese da leitura e escrita aos estudantes surdos, uma vez que parte de um caminho natural para aqueles que ouvem, pois tem como base a oralidade. Assim, a classificação dos estudantes surdos pelos níveis da psicogênese, no início do processo de construção da leitura e da escrita é inviável. Por isso, é preciso identificar a psicogênese da leitura e escrita dos estudantes surdos.

Motivada por essa reflexão, como parte do trabalho a ser desenvolvido nesse momento, viu-se a necessidade de realizar observações e ações que pudessem confrontar a realidade. Mediante leituras de vários pesquisadores que trouxeram vasto material sobre o assunto, constatou-se que nenhuma das obras lidas abordava questões práticas sobre o propósito de níveis da leitura e escrita específicos para os estudantes surdos.

Ao buscar entender aspectos da leitura e da escrita da criança surda na escola, procurou-se entender também questões da semiótica, do desenvolvimento da linguagem mediante a Língua de Sinais e de que forma ocorre o encontro da criança surda com a leitura e escrita de uma segunda língua. Foram feitas conjunturas sobre as hipóteses de construção da leitura e escrita pelo estudante surdo procurando ver a importância do português escrito e de como se desenvolvem as etapas de construção dessa escrita; ainda foi

pensado em qual tipo de material poderia ser utilizado para realizar as averiguações do processo e etapas da construção, dessa forma foi elaborado material para diagnose partindo de conhecimentos retirados da fundamentação teórica e da experiência prática da pesquisadora.

Com base nesses princípios, desenvolveu-se teste diagnóstico com o propósito de leitura de imagens (figuras e desenhos do cotidiano; signos em Libras) e de signos escritos, bem como de atividades que envolvem produções realizadas pelos estudantes surdos. Com base nas observações de como os alunos surdos encaminham tais atividades, confrontaram-se as etapas desenvolvidas pelos estudantes surdos durante a execução de atividades de leitura e escrita com a psicogênese por alunos ouvintes.

A elaboração desse material de diagnose possibilitou a observação de como os estudantes surdos desenvolviam a escrita e que etapas poderiam estar contidas nesse processo. Com esse material foram feitas a coleta de dados e as observações dos procedimentos realizados pelo estudante surdo que culminaram nas análises e estruturações das possíveis etapas do desenvolvimento de sua escrita.

Ao fim da pesquisa proposta, pretendeu-se observar e registrar aspectos da leitura e escrita da criança surda na escola. Foi considerado o contexto atual da política educacional para surdos, uma série de documentos oficiais que vêm garantir a Libras como um direito das pessoas surdas, reconhecendo-a como meio legal de expressão e comunicação, bem como possibilitar práticas de ensino que garantam uma educação bilíngue em que inicialmente os surdos devam desenvolver a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua (L2).

A leitura e a escrita da criança surda na escola

Tratar do desenvolvimento pleno da linguagem (em Libras) da criança surda implica incluir na discussão, então, o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita. De acordo com Gesueli (2011, p. 39), considera-se que nas práticas bilíngues para surdos, as particularidades e a materialidade da Língua de Sinais, além dos aspectos culturais a ela associados, demandam metodologias de ensino propostas com base na Libras.

Ferreiro (1987, p. 40), citado por Karnopp e Pereira (2011, p. 34), diz que a escrita não é entendida como produto escolar, mas como objeto

cultural. Sua aprendizagem é concebida com propriedades específicas e usada como suporte de ações e de intercâmbios sociais. As autoras destacam que as práticas-pedagógicas vão incidir sobre o ensino-aprendizagem da escrita como prática social.

As duas línguas, Libras e Língua Portuguesa, cuja estrutura e modo de funcionamento se diferenciam, exigem da criança certo grau de abstração. Quando da aquisição da segunda língua, seu aprendizado constituindo-se de forma consciente e intencional pode também contribuir no próprio pensar sobre a primeira língua. De forma contextualizada, a criança surda, na educação linguística precoce, participa de atividades de interlocução em sua primeira língua, compondo todo esse processo para construção da escrita na segunda língua. Para Lodi (2013, p. 172), a escrita é entendida como uma linguagem do pensamento, das ideias e estabelece uma relação com a linguagem interior, construída no processo de apropriação da primeira língua.

A necessidade de se garantir às crianças surdas o direito ao pleno desenvolvimento da linguagem por meio da Libras, leva a pensar no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa em sua modalidade escrita. Num constante diálogo entre as duas línguas e diante da dificuldade inerente ao próprio processo de aprendizagem da linguagem escrita, faz-se necessário pensar nas possibilidades de desenvolvimento de relações entre Libras e Língua Portuguesa.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 34) citam a necessidade de se entender a aquisição da escrita como um produto de construção ativa, supondo etapas de estruturação do conhecimento. São essas etapas que se pretendeu estudar neste trabalho, verificar os processos de construção da escrita, os avanços na leitura e como o português escrito é percebido pela criança surda, que precisa ser analisada sob o prisma da singularidade de um indivíduo que tem como primeira língua a Libras, língua de diferente modalidade e estrutura.

Com o desenvolvimento da Libras, a criança surda poderá propiciar um alto grau de abstração diante do mundo e dos objetos. Esse processo se estabelece mediante interlocuções com seus pares, usuários fluentes da Língua Brasileira de Sinais. Ao possibilitar que haja uma partilha de um sistema de signos, a mesma língua torna a criança surda interlocutora, a faz dialogar e interagir com essa língua. Inserindo-se no seu funcionamento e partindo dessas relações interpessoais, a criança passa a estabelecer de forma intrapessoal as suas hipóteses sobre os significados dos textos.

Segundo Karnopp e Pereira (2011, p. 35), a criança surda acaba por desenvolver estratégias para a compreensão do funcionamento do português

escrito e ao ser exposta a contextos, palavras, frases e textos significativos, numa situação natural de comunicação, vai ter capacidade de se apoiar em estruturas cada vez mais complexas.

É um processo ativo cuja participação e atuação do estudante surdo fazem-se necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita; as práticas pedagógicas precisam trazer situações que provoquem o pensar sobre uma língua, que é diferente de usar a língua, falar a língua para interagir no dia a dia. A criança precisa estabelecer comparações e entendimento das estruturas diferenciadas nos diversos contextos de uso. Isso não ocorre com uma educação que privilegia a oferta de vocábulos soltos ou de palavras combinadas em frases isoladas, em detrimento do aspecto discursivo da língua e de seu uso nos vários contextos.

Observa-se que crianças surdas começam seu processo de alfabetização sem ter adquirido uma língua. O distanciamento das práticas de leitura e de escrita, somado à falta de uma primeira língua, aliado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resultam em estudantes que sabem fazer cópias notáveis, codificam e decodificam os símbolos gráficos, mas não atribuem sentido ao que leem. Tampouco conseguem realizar a escrita de forma autônoma e criativa, senão aquela realizada por meio de um modelo previamente proposto.

Quando o contrário ocorre e a criança é previamente exposta à Língua de Sinais, pesquisas sobre a aquisição da leitura e da escrita apontam que, desde o início do seu aprendizado, elas já fazem uso bastante regular de estratégias linguísticas, demonstrando conhecimento da relação entre Língua Portuguesa e Língua de Sinais. Por isso, a Libras tem papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita.

Posteriormente ao processo de desenvolvimento da Libras, a leitura deve ser iniciada por meio da prática de leituras de figuras, primeiramente de forma descritiva para, depois, passar-se à composição de histórias. Dessa forma, a linguagem escrita que está envolvida em todo o processo passa a ter sentido para o estudante surdo, as palavras e os seus significados vão-se intensificando. Segundo Lodi, isso acontece

ao possibilitar aos sujeitos surdos o entendimento do que é leitura: um processo de compreensão ativa, no qual os múltiplos sentidos em circulação no texto são constituídos a partir de uma relação dialógica, estabelecida entre autor e leitor, entre leitor e texto, entre os múltiplos enunciados, e as múltiplas vozes e linguagens sociais que ecoam no texto. Um momento

de constituição do texto, um processo de interação verbal, na medida em que nela se desencadeia o processo de significação. Por meio deste processo é possível o desenvolvimento de um trabalho reflexivo de leitura, que possibilitará a apreensão/compreensão tanto dos aspectos explícitos como não explícitos constitutivos do texto. (LODI, 2013, p. 179).

Com as práticas de leitura, as atividades de produção escrita entram também no jogo, pressupondo, anteriormente, o desenvolvimento da linguagem. Inicialmente, por meio de desenhos, as crianças vão se expressando, significando o que desejariam falar em uma linguagem escrita e que, aos poucos, serão ressignificados e substituídos pela escrita de enunciados verbais. Tendo como base a Libras e, posteriormente, realizando uma relação interdiscursiva e interlinguística com a Língua Portuguesa, os enunciados em ambas as línguas serão comparados e respeitados em seus processos de organização.

A semiótica na leitura e na escrita

Faz-se necessário compreender as interpretações e as relações que a criança faz entre imagem e texto escrito, rabiscos e letras, que num primeiro momento se confundem e, mais tarde, vão sendo reconhecidos como traços gráficos com significado e formas cada vez mais figurativas. Pela imitação, a escrita dessas crianças vai surgindo, evoluindo e os caracteres antes arbitrários vão-se evidenciando. Essa forma de compreender o processo da escrita é desencadeada por meio de processos semióticos, pelos quais surge e se desenvolve o conhecimento figurativo baseado na percepção, na imitação e na imagem mental.

A criança adquire a função semiótica por volta dos dois anos. A função simbólica ou semiótica consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal forma que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos. Conforme Chiarottino-Ramozzi (2008, p. 84), é a partir da função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo, ou seja, o aspecto figurativo do conhecimento.

Silva (1999, p. 24) revela a importância dada à linguagem e à semiótica na constituição da subjetividade e afirma que sem signo não há consciência. Essa conscientização acontece quando o material semiótico é internalizado. Silva emprega as palavras de Bakhtin quando diz que, por meio da língua materna é que ocorre “o primeiro despertar da consciência”. À medida que a criança assimila sua língua materna mediante um processo

de imersão na comunicação verbal, sua consciência vai adquirindo conteúdo por meio de signos e todo esse processo dá-se por meio da interação social.

Lacerda (2013, p. 170) revela que, inicialmente, os primeiros gestos da criança não carregam em si uma intenção de dizer algo, embora possuam também alguma comunicação. É a interpretação do outro que vai dar conotação de linguagem à produção da criança que se tornará interlocutora; que altera e transforma as mensagens contidas nessas produções.

Quando a criança entende a interpretação do outro, há existência do discurso exterior, inicia-se o seu papel social como interlocutora. Assim o desenvolvimento do pensamento e do discurso interior passa a ser estabelecido. A criança começa a significar o mundo e a conceituar o que está à sua volta, tudo o que está sendo vivenciado por meio das relações sociais dialógicas.

À medida que os gestos diminuem, o crescimento da criança e a interlocução com seus pares aumentam. A linguagem verbal predomina e é nesse momento que o desenho passa a fazer parte do contexto. Lacerda (2013, p. 170), cita Vigotsky (1984, p. 119), que diz que dada sua natureza psicológica, o desenho infantil, desde o seu início, é um relato gráfico sobre algo; nasce da linguagem verbal, no caso da criança surda, da comunicação e significação da linguagem, em Língua de Sinais.

Segundo Lacerda (2013, p. 170), a substituição dos rabiscos por desenhos que ganham significação, transforma-os em signos; o reconhecimento da similaridade do desenho e de seu significado promove também a significação do desenho de outros. Lacerda traz Vigotsky o qual demonstrou que, no caso da criança ouvinte, após esse processo de significação dos desenhos, que posteriormente se convertem em linguagem escrita, ela compreende que pode desenhar também a linguagem oral.

No caso da criança surda, segundo Lacerda, essa descoberta implica a compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos, o que ela enuncia em Libras: no entanto, esse processo envolve aprender outra língua, uma língua diferente e da qual não faz uso. Para isso é imprescindível o desenvolvimento da linguagem mediante relações com interlocutores fluentes. Sem isso, fica impossível o aprendizado de uma segunda língua, ou seja, da Língua Portuguesa na modalidade escrita; não se trata da possibilidade de leitura e escrita de algumas palavras, mas da possibilidade desse uso numa dimensão discursiva.

É sabido que a imagem está presente cada vez mais em todo o processo de ensino-aprendizagem da criança surda, principalmente no momento

de construção da leitura e escrita. Contudo, não basta tê-la como mais um recurso e, sim, saber utilizá-la como parte do processo de aquisição da segunda língua, intervindo sempre mediante sua primeira língua, fazendo as relações necessárias, ampliando seus recursos visuais e sua capacidade de interferência na constituição dessa imagem.

A criança surda, de posse de diversos tipos de linguagens imagéticas, será capaz de usar significantes diferenciados, como o desenho, a imagem, a configuração de mão com a qual produz determinado sinal; a letra, o alfabeto manual, os símbolos individuais ou sinais sociais, substituindo o objeto de seu pensamento, o que ela deseja expressar.

As relações entre os significantes e as linguagens imagéticas poderão ter uma natureza mais próxima, ou seja, poderão ser relações de semelhança com os objetos e acontecimentos aos quais se referem quando desenhos, e, posteriormente, vão se distanciando cada vez mais até se chegar à escrita do português. O processo de significação presente no letramento depende dos signos. A criança lança mão do que possui, interage e deixa-se transformar pelo processo de significação quando dialoga com o relato gráfico nascido da linguagem verbal que deseja expressar.

Ferreiro e Teberosky (1985, p. 64), ressaltam que, dentro da perspectiva escrita piagetiana, o desenho, sendo uma imitação gráfica, reprodução material de um modelo, implica a função semiótica entendida como a possibilidade de diferenciar significantes e significados. Diante de tudo o que foi apresentado, a linguagem, o jogo simbólico, a imitação, a imagem mental e a expressão gráfica envolvem a função semiótica, necessária para a construção da leitura e da escrita da criança surda. Nada disso é possível, porém, sem a construção do pensamento e da linguagem por meio da Língua de Sinais.

Quais são as hipóteses?

Assim como as crianças ouvintes hipotetizam, fazem suas conjunturas sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita, nesse caso relacionando sons a letras, num contexto favorável à aquisição desses conhecimentos, as crianças surdas também criam hipóteses acerca desse processo. Em alguns momentos, o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita da criança surda apresenta estágios semelhantes ao da criança ouvinte, quando a hipótese encontra-se, ainda, relacionada ao desenvolvimento simbólico e dentro de uma etapa voltada a desenhos que ganham significação, transformando-os em signos, numa perspectiva semiótica, como citado anteriormente.

A partir desse momento do desenvolvimento infantil, pode-se observar que os processos de construção da leitura e da escrita das crianças surdas e ouvintes se diferenciam e se distanciam. Vigotsky, por meio de uma série de experimentos, demonstrou que,

no caso das crianças ouvintes, os desenhos gradativamente convertem-se em linguagem escrita, processo que se inicia quando a criança compreende que pode desenhar, além das coisas, também a linguagem oral. Inicialmente esta escrita se apresentará como a grafia de palavras isoladas (que podem ou não ser postas em relação com a articulação das mesmas); apenas posteriormente o mecanismo da escrita será dominado pela criança e a linguagem escrita se tornará simbólica e poderá ser percebida e compreendida da mesma forma e com a mesma riqueza que a linguagem oral. (VIGOTSKY, 2008, apud LODI, 2013, p. 170).

No caso da criança surda, a compreensão de que ela pode desenhar além dos objetos ocorre no processo dialógico de duas línguas: o que ela enuncia em Libras e no aprendizado da modalidade escrita da Língua Portuguesa. Todo esse processo de realização de transferência e significação acontece mediante o desenvolvimento da linguagem estabelecido por meio de relações com interlocutores em Libras, em que o uso da escrita encontra-se numa dimensão discursiva e não restrita à possibilidade da leitura e escrita de algumas palavras.

Aprender a ler e a escrever com base em hipóteses construídas observando a realidade, o mundo escrito que circunda a criança, acontece desde cedo. Além disso, esse processo é pessoal: cada criança o percebe de seu jeito, com os recursos de que dispõe. No caso das crianças surdas, esses recursos são aqueles voltados para o visual intermediado pela Língua de Sinais.

São muitas as hipóteses que o aprendiz da escrita formula e, em todo momento, ele testa, incorpora algumas hipóteses como verdadeiras, descarta outras, formula novas, em um constante processo de assimilação e acomodação de seus esquemas mentais. Até que se descobre que já se sabe ler e escrever. A criança torna-se, então, um ser social, capaz de usar a escrita para se comunicar.

Com a criança surda esse processo também pode ocorrer, embora, hoje, o que se percebe é que o processo adequado para a criança surda costuma ocorrer tardiamente, pois é somente na escola que a criança passa a entender para que serve um livro. Segundo Lacerda, quando há a prática de contar histórias pela professora, a criança descobre que os sinais gráficos encontrados nos livros, assim como as palavras, desejam comunicar algo, assim como as histórias contadas em Libras (também desejam comunicar

algo), passam a comparar a forma como os significantes de cada língua são produzidos, como significam fatos e situações, podendo ser imitados; e elas fazem desse jeito (LACERDA, 2013, p. 178).

A criança surda experimenta o uso de garatujas e percebe que pode lê-las, especialmente quando significadas, num processo de interação entre leitor e escritor. Logo depois, a criança surda descobre que somente alguns sinais podem ser lidos; também as letras das palavras, contextualizadas, vão-se tornando significativas. Depois, compara a constituição das palavras que possuem grafias semelhantes e signos diferentes, palavras de grafias diferentes com o mesmo significado, e assim vai-se apropriando do conhecimento da segunda língua, sempre dialogando com ela, dentro de um universo pragmático.

A construção e a desconstrução das hipóteses irão oportunizar a admissão da criança surda, na outra língua, que não é a sua primeira língua, na outra cultura, que não é idêntica à cultura na qual se insere, mas, ainda, não possui a devida compreensão. A criança surda trilha um longo caminho até dominar as regras desse código de forma satisfatória ou completamente. Encarar as hipóteses, não como erro, mas como parte do processo, é o primeiro passo.

É preciso haver condições ideais, tanto no ambiente familiar, em que a Língua de Sinais deveria estar presente com interlocuções significativas, quanto na concepção de leitura e escrita em uma segunda língua na escola. Essa conduta respeita as singularidades da criança surda, oferece desafios sem desqualificar os ensaios mal sucedidos e torna-a capaz de conquistar a autonomia da leitura e escrita com compreensão e segurança. Quanto maior é o domínio das duas línguas, mais significativa será a análise da criança, a comparação que a criança faz dessas línguas, encontrando elementos convergentes (ou não) que norteiam suas hipóteses.

Entendendo as etapas da construção da escrita pela criança surda

A compreensão alfabética da escrita pode ser considerada uma evolução, visto que a escrita transformada em representação da linguagem possibilita esse avanço. Porém, quando o significante representado não corresponde à língua pela qual a criança nomeia a realidade, isso se torna mais complicado.

No processo de construção inicial da escrita, a criança surda não faz referência à língua que se utiliza para significar tudo o que está a sua volta. Ainda nesse período, uma criança surda não compreende que essa escrita

está ao seu redor e que precisa aprendê-la, para poder dominar de forma plena as culturas em questão: a sua e a da sociedade da qual faz parte. Essa consciência precisa existir.

Mesmo que uma criança surda, falante da Língua de Sinais, conviva e interaja cotidianamente com representações de escrita da Língua Portuguesa espalhadas por todos os lugares e nas mais diferentes tipologias textuais (cartazes, letreiros, jornais, livros, rótulos e outros), não é certeza de que ela os signifique corretamente. Peixoto (2006, p. 219) argumenta que se faz necessário que a tarefa da escrita seja desenvolvida levando a criança ao entendimento de que o ato de escrever é um sistema de letras e se organiza linearmente; e as etapas que envolvem esse processo ocorrem gradualmente e significam, primeiramente, em Língua de Sinais, mas cuja prioridade e trabalho da escrita, numa perspectiva mais global, compreendam como representação da linguagem.

É claro que os processos de construção da criança ouvinte e da criança surda, em alguns momentos, assemelham-se, mas, no caso da criança surda, o desenho e a construção imagética tendem a se prolongar muito mais, buscando nessa imagem o apoio e a complementação do sentido, possibilitando, inclusive, o atravessamento da Língua de Sinais.

Alguns fatores precisam ser considerados durante o processo de construção da leitura e da escrita pela criança surda e da verificação das hipóteses geradas, determinadas com base nos diferentes níveis de domínio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa escrita, ou outra língua, como elemento de inspiração e apoio para a escrita a ser produzida. Para escrever, a criança surda lança mão de vários recursos. Uma criança surda não compreende ainda o sistema de escrita, de forma diferente da criança ouvinte, que tenta escrever desde muito cedo. Quando solicitada na escola, a criança surda busca realizar o que lhe foi pedido com os recursos que possui. Igualmente à criança ouvinte, nesses ensaios, todos os recursos são viáveis: as garatujas, os desenhos, as letras inventadas (pseudolettras), os números, os traços, os círculos, os símbolos diversos.

Peixoto (2006, p. 211) observa que a escrita inicial da criança surda é mais instável no que tange a relação significado-significante, mais dependente do contexto e das imagens. A escrita é um sistema de organização visuoespacial, apresentado com linearidade, espaço próprio e elementos visualmente percebidos. A autora diz que a criança surda, portanto, explora essa forma de organização e constrói estratégias que a permitem interpretar, produzir escritas, resguardar e respeitar esse funcionamento alfabético.

Peixoto também aponta o fato de que, para os ouvintes, embora existam pistas contextuais (semânticas, pragmáticas) e gramaticais (conhecimento sobre como as palavras se constroem, sufixos e prefixos que indicam determinadas categorias gramaticais), é por meio da fala que se dá o prognóstico da escrita e, assim, a criança consegue produzir um significante (PEIXOTO, 2006, p. 212).

O que acontece, então, quando não existe essa mediação da fala? Como pode ser feita a previsão da escrita pela criança surda? Entender que qualquer criança, seja ela ouvinte ou surda, se relaciona de forma ativa, construindo hipóteses sobre a realidade ao seu redor, é resultado de uma primeira observação. Com a criança surda ocorre o mesmo quando confrontada com a escrita da Língua Portuguesa, desenvolve ideias sobre esse objeto. Cabe ao professor participar desse momento, buscando entender o processo pelo qual a criança surda está desenvolvendo a leitura e a escrita.

Assim como ocorre com a criança ouvinte, em que há um processo dialógico e interativo quando da realização da representação escrita ou do desenho, deve ocorrer com a criança surda. É preciso possibilitar à criança pensar sobre o que realizou, relacionar o material gráfico com o objeto que deseja, significá-lo e ressignificá-lo. Construir e desconstruir faz que o 'erro' torna-se parte do processo de aquisição da leitura e da escrita, um erro-hipótese.

As hipóteses, voltadas para uma conscientização fonológica, são desproporcionais para a criança surda. Faz-se necessário refletir sobre as hipóteses desenvolvidas pelas crianças surdas. Como exposto, a Língua de Sinais precisa perpassar, a todo momento, em todos os níveis da produção escrita, em segunda língua, pela criança surda. A utilização do desenho, seja do sinal em Libras ou do próprio objeto que se deseja representar; a escrita com palavras soltas; a escrita de palavras com algumas letras ausentes ou trocadas etc. devem servir de base para identificar a forma como a criança surda hipotetiza a escrita, quer pela utilização das palavras de forma global – sem o uso de sílabas ou letras que representem as sílabas –, quer pela escrita de palavras por equivalência ao sinal apresentado. Várias serão as hipóteses, mas não serão as mesmas das crianças ouvintes.

Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa, primeiramente escolheu-se o tema, que foi definido em razão de sua compatibilidade com a experiência profissional da pesquisadora e, também, pela demonstração de que o assun-

to que a pesquisa se propôs a observar não apresenta trabalhos científicos claros e objetivos. Ter a clareza do que se pretende pesquisar possibilitou pensar no sujeito e objeto do trabalho. Considerou-se o sujeito desta pesquisa como fenômeno a ser apreendido para, assim, poder agir sobre ele, e o objeto, o conteúdo que se pretende saber a respeito do sujeito.

A pesquisa é qualitativa, com abordagem participativa, uma vez que há, por parte da pesquisadora, uma interação por meio da Língua de Sinais, no comando e na explicação do desenvolvimento das atividades observadas. Constam, entre os instrumentos da pesquisa, as observações registradas em notas descritivas das ações dos estudantes surdos ao realizar as atividades e a análise, que focalizou e confrontou a teoria contida nas referências e o que foi observado durante a realização da pesquisa e da coleta de dados.

Os testes realizados são diagnósticos, como o próprio nome diz, servem para diagnosticar, têm por finalidade um conhecimento prévio sobre a caracterização individual e coletiva de uma turma de estudantes e, nesta pesquisa, como eles desenvolvem a sua leitura e escrita.

Os testes diagnósticos foram elaborados buscando atender às características visuais dos sujeitos surdos. Foram compostos de treze atividades, divididas em: atividades para reconhecimento de imagens com rótulos, logomarcas, placas e as situações que a elas se aplicam; signos em Libras a serem relacionados aos seus respectivos significantes; atividades que envolvem a diferenciação dos elementos que compõem os diversos signos como desenho, letras e números; outras ainda que tragam as letras do alfabeto manual e letras gráficas. Iniciou-se a observação pelo conhecimento que o estudante surdo possui acerca da segunda língua, com atividades que envolvem palavras e expressões associadas a imagens e Língua de Sinais, num primeiro momento e, depois, com a produção escrita de uma imagem relacionada ao cotidiano escolar.

Mediante a constatação de que as atividades de ensino-aprendizagem são, via de regra, coletivas e padronizadas para todos os estudantes, buscou-se, nos testes aplicados, atividades que contemplassem as várias etapas e níveis possíveis da aquisição do português como segunda língua, tentando envolver os aspectos individuais e coletivos do teste em questão.

Com base nessas reflexões, foram organizadas atividades contidas na avaliação diagnóstica e aplicadas. Pressupõe-se o conhecimento de imagens pela criança surda, depois do conhecimento de Libras. O reconhecimento da existência de uma segunda língua é fortalecido nas associações feitas pelas crianças por meio de situações visuais (imagens ou sinais, signos em Libras),

para chegar-se à produção escrita, mediante a apresentação de uma imagem de vivência do cotidiano.

A imagem real, como representação figurativa da realidade, foi utilizada por ser confortável para os escritores iniciantes, pois assegura a objetividade e a significação que sua escrita ainda não consegue passar.

As situações experimentais propostas, embora quisessem observar as relações existentes entre o conhecimento das imagens e o conhecimento das palavras e expressões, também desejava observar como a criança utilizava esse conhecimento ao escrever e ao decifrar um texto (seja ele escrito ou imagético). Na verdade, o foco foram as análises das respostas, partindo do princípio de como a criança se aproxima do objeto do conhecimento.

As respostas foram registradas no momento da interação dos estudantes surdos, durante a execução das atividades, bem como foram feitas anotações das observações das ações dos estudantes perante as atividades propostas.

A concepção distinta da escrita está na possibilidade de efetuar um recorte no enunciado (uma imagem do contexto imagético), que será correspondido a uma fragmentação gráfica. Essa observação foi confrontada no momento da aplicação do teste diagnóstico e no decorrer do desenvolvimento das atividades. Assim, o teste diagnóstico usado nesta pesquisa trouxe como foco diferenciado à significação de imagens e de signos gráficos; estes, seguindo uma progressão representada por palavras, expressões e orações.

Considerações finais

O presente trabalho elucida dados extraídos dos estudantes cuja essência vem compor a organização de testes diagnósticos. Para a elaboração desses testes, o olhar-surdo, na perspectiva da Língua Portuguesa escrita, bem como o processo de interação com o mundo por meio da Língua de Sinais, num contexto interativo e dialógico, são inovadores e pioneiros nesse tipo de estudo.

Entender todo esse processo implica conhecer que as hipóteses de construção da leitura e escrita pela criança surda também são estabelecidas de forma bem geral, dentro de uma cadeia discursiva e dialógica, não baseadas numa construção sonora.

Respeitar o desenvolvimento linguístico da criança surda significa reconhecer, valorizar e respeitar a Libras, que precisa ser desenvolvida num ambiente discursivo, no qual suas particularidades destacam-se mediante pro-

cessos dialógicos e interativos entre todos da escola e o estudante surdo. A preocupação com a forma, com o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, ocorre porque o trabalho nessa área, por vezes, restringe-se a atividades artificiais, sistemáticas e repetitivas sem qualquer sentido e significado, cada vez mais longe do aprendizado de uma segunda língua.

Muito mais do que apenas classificar em etapas ou em níveis a construção do português escrito pelos estudantes surdos, é preciso entender educação bilíngue com um encaminhamento no qual tem lugar a Língua de Sinais, podendo, inclusive, ter a aprendizagem da modalidade escrita da Libras e o aprendizado de toda a estrutura organizacional de um sistema escrito da língua materna, servindo de base para o aprendizado da segunda língua, ou não.

Esta pesquisa, em sua fase inicial, trouxe aspectos concretos das etapas da escrita pelas crianças surdas em seu processo de aquisição da Língua Portuguesa escrita, diferentemente das crianças ouvintes. As considerações realizadas trouxeram um novo olhar sobre as etapas dessa construção da segunda língua, bem como a necessidade de assegurar que essas etapas podem ocorrer, ou não, de acordo com os *inputs* visuais oferecidos.

Diante do panorama constituído durante a realização desta pesquisa e com as ponderações e expectativas da escrita do estudante surdo, de que, num contexto verdadeiramente bilíngue, em que a primeira língua se faz presente de forma discursiva, ele e o outro possam se fazer sujeitos desse discurso, levou-se o estudante a pensar sobre como desenvolver e avançar nos aspectos constitutivos da segunda língua. Nesse quadro interativo da primeira com a segunda língua, entender a aquisição do português escrito pelo estudante surdo num letramento semiótico implica considerar que as etapas de aquisição dessa escrita e suas representações acontecem mediante signos utilizados pelo estudante.

Não há um entendimento do que está sendo traçado, não há analogias do pensamento com base em rabiscos. À medida que há interlocuções em sua língua, o estudante surdo passa a significar, partindo de traços icônicos presentes em sua língua e dos desenhos que buscam representar o que está a sua volta. Essa seria, então, a primeira etapa do processo de construção da escrita da segunda língua, constituída de elementos imagéticos, em que a semiotização está mais presente por conter a representação mais próxima do objeto que pretende expressar as ideias e os pensamentos dos estudantes.

Na segunda etapa dessa aquisição do português escrito, os sinais gráficos precisam estar presentes, com o iniciar de um processo de tentativas

para representar de distintas maneiras, com base em um novo viés de significações para os símbolos gráficos. Nesse estágio é possível detectar a presença do desenho dos sinais e o uso do alfabeto manual.

A terceira etapa está marcada por maior compreensão da existência de outra forma de representação que não está exatamente associada à primeira língua do estudante, mas significada por ela. Nessa etapa estão contidos diferentes sinais gráficos como letras, números e até desenhos associados. O uso de vários sinais gráficos busca nova representação, distanciando-se dos signos em Língua de Sinais.

A última etapa desse processo de aquisição da segunda língua na modalidade escrita constituiu-se de palavras incompletas ou trocadas (com letras trocadas), além de palavras de uso habitual, do cotidiano do estudante surdo, e que é utilizada para representar outros significantes.

Ao buscar-se a origem, o conjunto de fatos, de sinais que demonstram o desenvolvimento do pensamento do estudante surdo no processo de aquisição da língua portuguesa escrita, esta pesquisa avança. Apresenta uma proposta que não se enquadra no tradicional modelo da psicogênese da leitura e da escrita, uma vez que as análises para a proposição dos testes diagnósticos elaborados para a pesquisa, bem como as análises dos resultados da aplicação desses testes, levam à adequação do modelo ao contexto específico das crianças surdas. Contexto extraído das evidências que emergem durante o processo inicial de letramento das crianças que participaram da aplicação experimental dos testes.

Em síntese, desse estudo surge o modelo da semiogênese da leitura e escrita que explica os mecanismos empregados pelas crianças surdas para apreensão das palavras, dos significantes em língua portuguesa, e sua consequente construção escrita, com base em um processo de construção semiogênica, não psicogênica como a proposta do outro modelo. O passo seguinte é ampliar o modelo e reaplicá-lo a um maior número de estudantes com o fito de novas descobertas e maior sedimentação do modelo, a fim de proporcionar novas reflexões para um direcionamento de propostas educacionais que aprimorem efetivamente o processo de letramento dos estudantes surdos em língua portuguesa, sua segunda língua.

Referências

BROCHADO, Sônia Maria Dechandt. *A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da Língua de Sinais brasileira*. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

CHIAROTTINO-RAMOZZI, Zélia. Epistemologia genética e aquisição da linguagem. In: QUADROS, Ronice Müller de; FINGER, Ingrid (Org.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1987.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GESUELI, Zilda Maria. Língua(gem) e identidade: a surdez em questão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 277-292, jan.-abr. 2006.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana C. et al (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 50-65.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 205-229, maio-ago. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 out. 2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha (Org.). *Leitura, escrita e surdez*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. *A construção de sentidos na escrita do sujeito surdo*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

VIGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita, In: VIGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o ensino de Libras/Português escrito

Kelly Francisca da Silva Brito*
Segismunda Sampaio da Silva Neta**

Resumo

Este artigo discorre sobre a experiência no Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado com educandos surdos no município de Goiânia. Esse atendimento é feito no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-GO. Os alunos surdos são procedentes de várias instituições, de diferentes níveis de escolarização e há aqueles que não frequentam o ensino regular. Procuramos mostrar como são feitas intervenções no processo de ensino-aprendizagem de Libras/Língua Portuguesa escrita. A título de exemplificação, apresentamos o trabalho realizado com um educando surdo, oriundo do curso superior. São apontadas as possibilidades e as fragilidades vivenciadas na realização desse atendimento.

Palavras-chave: surdos, ensino-aprendizagem, bilinguismo.

Special Education Support (AEE) and the teaching of Libras / Written Portuguese

Abstract

This article discusses the experience developed with death students in the Atendimento Educacional Especializado - AEE (Special Education Support) of the Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS/GO (Center of Capacitation for Education Professionals and of Support for Death People) in Goiânia. The death students come from different institutions of various schooling levels and there are some who do not attend regular schools. Our aim here is to show how the process of teaching/learning written Portuguese occurs. In order to exemplify this process, an activity developed with a death university student is presented, and some of its possibilities and fragilities are discussed.

Keywords: death, teaching/learning, bilingualism.

* Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padrão/Goiânia (2006), Especialista em Educação Especial: Inclusão e Diversidade pela Faculdade Padrão/Goiânia (2008), Licenciada em Letras-Libras pela Universidade Federal de Goiás (2013). Professora e Intérprete de Libras no Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-GO, Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. E-mail: kellyletraslibras@gmail.com.

** Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás – UFG (1989), Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1995), Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2015). Professora e membro da Comissão de Educação Inclusiva do Centro de Ensino e Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Cepae/UFG. E-mail: segis1717@hotmail.com.

A Constituição brasileira determina, como princípio para a educação, que sejam garantidas a igualdade de condições de acesso e a permanência de todos ao ensino regular nos seus diferentes níveis.

No caso dos estudantes surdos, a Lei nº 10.436/2002, o Decreto nº 5.626/2005, a Lei nº 13.005/2014 e a Lei nº 13.146/2015 garantem o reconhecimento e uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua, bem como o direito a profissionais tradutores e intérpretes de Libras nas escolas e espaços públicos. Assevera-se que sejam respeitadas as suas especificidades linguísticas, culturais e de identidade, como também suas necessidades de aprendizagem. Exige-se a oferta da educação bilíngue ministrada em Libras e Língua Portuguesa.

Mesmo com toda essa legislação garantindo a atenção ao surdo, muitos alunos nessa condição ainda não foram incluídos nesse processo. Nesse sentido, ressalta-se que

a inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais do nosso país. (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

Pretende-se, garantidos esses recursos, que o surdo tenha resguardado seu direito à cidadania plena. Como uma forma de viabilizar esse processo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou a proposta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), expressando que

o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009, p. 1).

Em outro documento elaborado pelo MEC afirma-se que

esse atendimento constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (BRASIL, 2010, p. 2).

Faz-se necessário destacar que esse atendimento não substitui a escolarização regular dos educandos que a ele recorrem.

A escolha do tema AEE veio ao encontro da vivência do trabalho realizado por uma de nós, desde o ano de 2011, com crianças e adolescentes surdos do estado de Goiás que frequentam o Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez - CAS/Goiania.

Concordamos com Damázio (2007) quando afirma que:

o trabalho pedagógico com os alunos com surdez nas escolas comuns deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Um período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do Atendimento Educacional Especializado.

A autora destaca três momentos, nomeados didático-pedagógicos, para que seja realizado o atendimento:

- Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
- Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa. (DAMÁZIO, 2007, p. 25).

No documento destacado acima, a proposta de Atendimento Educacional Especializado tem de ser pensada em conjunto com a escola de ensino regular frequentada pelo aluno surdo, todos os dias, no contraturno da escola-

rização do educando, e os docentes participantes devem ser professores surdos, professores ouvintes bilíngues e professor de Língua Portuguesa da escola.

De acordo o Projeto Político Pedagógico do CAS/Goiânia, este é um espaço de relação intencional e sistematizada do conhecimento, cujo foco é a criação de situações de aprendizagem que sirvam de suporte às escolas no atendimento à pessoa com surdez e também à formação continuada de professores, de professores intérpretes, de instrutores surdos, de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, bem como dos demais profissionais que atuam na área da surdez, de pessoas da comunidade que tenham interesse em uma formação que amplie sua capacidade de comunicação com a pessoa surda e de familiares de surdos (GOIÁS, 2013).

A educação bilíngue para surdos foi reconhecida em Goiânia pela Lei nº 9.681/2015, que institui a escola bilíngue Libras/Português escrito no município, mas que ainda não foi implementada. Essa lei define que a escola bilíngue terá de ter Libras e Língua Portuguesa como línguas de instrução e comunicação na escola.

Como profissional da educação básica no Estado de Goiás, uma de nós trabalha no CAS desde agosto de 2011, como professora de AEE para surdos e também intérprete de Libras, e já atuou em vários departamentos da instituição como: produção de materiais, filmagem, professora de Libras como segunda língua para alunos ouvintes, mas traz uma paixão que é ensinar aos surdos Libras e Língua Portuguesa.

O acesso dos educandos aos atendimentos do CAS se dá por encaminhamento das escolas, pela equipe multiprofissional ou pelos próprios educandos e/ou suas famílias. Ao chegarem ao CAS passam por uma entrevista com a coordenação do AEE que faz uma sondagem com a família e o educando. Em seguida, o aluno é indicado para uma das turmas de atendimento que são separadas por nível linguístico, idade e série, constituindo grupos multisseriados.

Dada a especificidade do atendimento do AEE, a Secretaria de Educação, por meio da Gerência de Ensino Especial, solicitou ao CAS que atendesse os educandos surdos de diversas instituições, haja vista que nas escolas regulares não há profissionais que atendam às especificidades linguísticas dos surdos. Enquanto os alunos têm os atendimentos, as famílias participam de rodas de conversa e aulas de Libras.

Os encontros acontecem uma vez por semana e têm a duração de três horas. Os temas trabalhados são organizados pelos profissionais que atendem os surdos e apresentados de acordo com a necessidade e os anseios desses

educandos. Atualmente, o CAS conta com 68 alunos, de diferentes partes do estado de Goiás, provenientes de instituições estaduais, municipais, particulares, federais e ainda aqueles que não estão regularmente matriculados.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, institucionalizada em 2008, os profissionais que atenderão os educandos surdos no AEE terão de ter conhecimentos específicos no ensino da Libras, da Língua Portuguesa na modalidade escrita e como segunda língua. O CAS conta com uma equipe multiprofissional: professores surdos e ouvintes bilíngues, uma coordenação de AEE e equipe de profissionais para produção e filmagem de materiais pedagógicos bilíngues.

Alguns educandos surdos ingressam no atendimento utilizando a língua do seu contexto familiar, expressa por gestos ou mímicas convenencionados naquele ambiente. Sendo assim, o primeiro contato com a Libras é feito no AEE. Uma parte expressiva dos surdos chega aos atendimentos sem saber ler e escrever na Língua Portuguesa, porém apresentando certo domínio no uso da Libras. Vale ressaltar que muitos não tem o contato com a língua de sinais em outros ambientes além da escola e do CAS, então aproveitam o momento com outros falantes da Libras. Os atendimentos são todos ministrados em Libras, oferecidos por dois docentes (professor surdo e professor ouvinte) em sala e previamente planejados com a participação de toda a equipe.

Os estudantes atendidos por uma de nós, que trabalha no CAS, provêm do ensino médio e superior. As aulas sempre são iniciadas com conversa em Libras, sondando sobre o tema a ser trabalhado com os educandos; são feitas perguntas e questionamentos, buscando a interação entre os alunos nas aulas. Após esse momento é apresentado o conteúdo filmado em Libras e também entregue para cada aluno o mesmo material escrito em Língua Portuguesa. O material é apresentado em Libras e projetado quantas vezes forem necessárias para a melhor compreensão e entendimento dos educandos.

São sanadas as dúvidas em relação aos léxicos apresentados no vídeo e muitas vezes há a necessidade de contextualizar esses léxicos com outros exemplos para o melhor entendimento dos educandos. Nos momentos de Língua Portuguesa, é pedido aos alunos que tentem ler sozinhos, depois se realiza leitura compartilhada. Na sequência, representam em Libras o que leram e entenderam. Posteriormente são entregues as atividades escritas.

Embora as atividades sejam propostas para serem desenvolvidas individualmente, a interação entre os educandos é muito boa, pois aquele

que compreendeu auxilia o colega dando outros exemplos, indo à frente e explicando para todos.

Os avanços nos atendimentos são bastante significativos, alguns desenvolvem melhor a leitura, outros a escrita e também a Língua de Sinais. Porém, muitos conseguem fazer leitura apenas de palavras isoladas e se mostram exímios copistas, muitos trocam os fonemas ou declaram conhecer somente os sinais e não conseguem fazer as relações entre Libras e Língua Portuguesa.

É importante perceber os momentos em que os alunos estruturam a sua produção nas duas línguas, Libras e Língua Portuguesa escrita, desenvolvendo com isso um processo interlinguístico. Como as duas línguas têm modalidades estruturais diferentes, os educandos, muitas vezes, não conseguem utilizar as estruturas gramaticais convencionadas à Língua Portuguesa. As intervenções, tanto dos professores quanto dos colegas, são importantes, pois suscitam a necessidade da autocorreção.

É pedido para o educando escolher uma cor de giz e fazer o texto em Língua Portuguesa no quadro-negro. Os primeiros textos geralmente são curtos. Quando expostos, eu, como professora, sinalizo o texto para o seu autor perguntando se era aquela a informação que ele queria passar na sua produção. Se a resposta for afirmativa, começa-se o processo de retextualização, se for negativa, será feita outra intervenção antes de o texto ser retextualizado.

Na retextualização, interfere-se tanto na forma e na substância da expressão como no conteúdo. Esse processo pode ser feito da fala para a escrita (por exemplo, de uma entrevista oral para uma entrevista impressa); da fala para a fala (por exemplo, em uma conferência, o conferencista fala e é feita a tradução simultânea de sua fala); da escrita para a fala (por exemplo, de um texto escrito para uma exposição oral) e da escrita para a escrita (por exemplo, de um texto escrito para o resumo escrito). (GUARINELLO, 2007, p. 65-66).

Na retextualização dos textos em Língua Portuguesa, as interferências são principalmente na forma, mantendo-se a essência da produção feita. Essas se fazem da escrita para a escrita, utilizando-se a expressão em Libras para auxiliar no desencadeamento de ideias. O trabalho é pautado na valorização de cada produção independentemente do tamanho e da quantidade de erros gramaticais. Indica-se que não se apague a primeira produção para que se possa comparar com a retextualizada. Os avanços vão acontecendo e aqueles que tinham vergonha e mais dificuldade na produção textual passam a ter melhor desenvolvimento da escrita e leitura.

Assim, conforme argumenta Bakhtin,

a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (BAKHTIN, 1992, p. 108).

Portanto, é na dialogia que a língua se desenvolve e esse processo é contínuo, dinâmico e social. É na comunicação verbal e na imersão nos textos escritos que os indivíduos desenvolvem a interação em Libras e em Língua Portuguesa escrita. Isso não se difere no processo de ensino-aprendizagem do surdo.

A título de exemplo, escolhi o educando J.A.S., de 26 anos, nascido em Goiânia e com surdez profunda, de acordo com o laudo audiométrico apresentado por ele e arquivado no CAS em 2015. Filho de pais ouvintes, fez terapia com fonoaudióloga durante seis anos e foi oralizado. Hoje utiliza somente a Libras, conhece bem a língua de sinais e toda a sua família comunica-se em Libras. Graduado em Letras-Libras pela Universidade Federal de Goiás, frequenta os atendimentos no AEE desde março de 2015, quando ainda estava cursando sua licenciatura. Conhece a gramática da Libras e faz alguma relação com a gramática da Língua Portuguesa. Tem dificuldade em interpretação de conteúdos em Língua Portuguesa. Foi o próprio educando que procurou o CAS e fez a sua matrícula para os atendimentos. J.A.S. sempre foi muito esforçado e participativo nas aulas. Declara que “quer aprender português para ter uma melhor possibilidade de trabalho e passar em concursos”.

Como professora no CAS, assumi as aulas na turma de J.A.S. no dia 15 de abril de 2016. Nessa turma estão matriculados quatorze alunos, adolescentes e adultos. Para iniciar o trabalho pedagógico com educandos surdos, elaboramos uma atividade de sondagem para termos a percepção do nível linguístico, português escrito, de cada aluno. Posteriormente, outras atividades se seguiram. Discorreremos a seguir sobre algumas das produções realizadas pelo aluno em questão.

A atividade realizada no dia quinze de abril, meu primeiro dia com a turma, sobre a temática *impeachment*, à época com grande repercussão na mídia, foi apresentada em Libras e depois escrita em Língua Portuguesa. No momento de interpretação em Libras, J.A.S. demonstrou bastante interesse pelo assunto e teve uma boa participação nas atividades. Entretanto, quando necessitou de autonomia na escrita e leitura em Língua

Portuguesa apresentou dificuldade para se expressar na linguagem padrão. Na atividade escrita, na pergunta 3, quando foi perguntado ao educando sua opinião sobre o *impeachment* da presidente Dilma, ele respondeu conforme exposto na Figura 1:

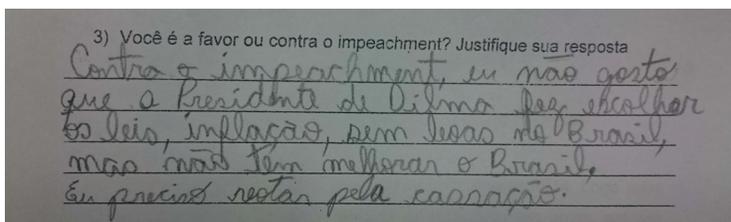


Figura 1

Na segunda atividade, realizada no dia vinte e nove de abril, manteve-se a mesma temática, mas desta vez o gênero textual trabalhado foi uma charge capturada da internet (Figura 2) e, ainda, um vídeo em Libras montado pelos profissionais do CAS.



Figura 2

Em seguida, foi solicitada uma produção escrita para o aluno, abordando o tema estudado com base na charge apresentada. O resultado é mostrado na Figura 3:

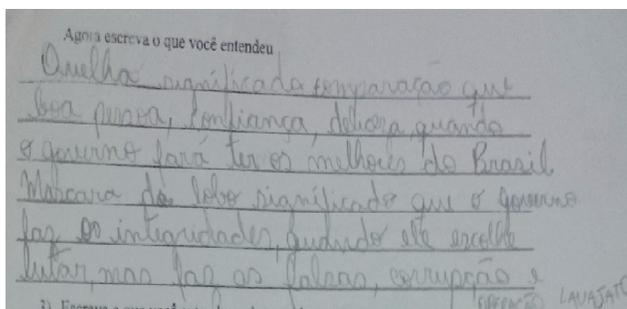


Figura 3

Ele sinalizou em Libras e depois escreveu em Língua Portuguesa a resposta referente à questão 2. A interpretação da charge pelo aluno foi assim registrada: “Ovelha significado comparação que boa pessoa, confiança, delicadeza, quando o governo fará ter os melhores do Brasil. Mascara do lobo significado que o governo faz os integridades, quando ele escolhe lutar, mas faz as falsas, corrupção e operação lavajato”.

Depois de várias negociações gramaticais em que o aluno representou em Libras e eu como professora também o fiz, o texto foi assim retextualizado: “A ovelha significa uma boa pessoa, de confiança e delicada. O governo fará o melhor para o Brasil. Já o lobo, disfarçado de ovelha, falsifica a imagem de corrupção e representa a Operação Lava Jato”.

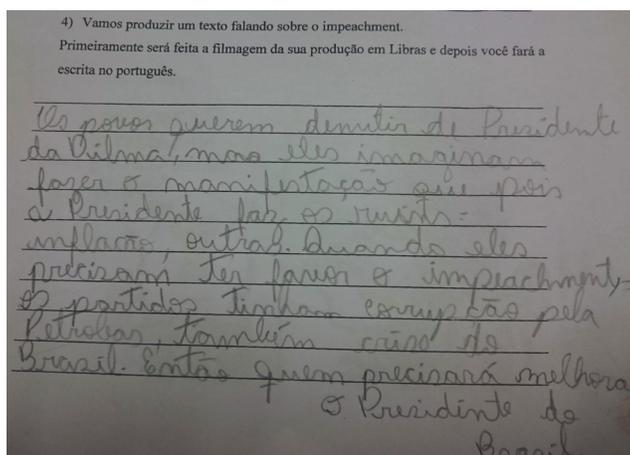


Figura 4

Na pergunta 4, ele teria de fazer um texto individual sobre o *impeachment*. A produção foi feita em Língua Portuguesa sem a minha participação direta. Nessa atividade ele também apresentou omissões de conectivos (Figura 4), assim como nas respostas anteriores.

É perceptível o domínio dos conceitos expostos pelo educando; entretanto, na sinalização em Libras isso se dá de maneira mais evidente. Desse modo, o papel da escola na aquisição da Língua Portuguesa escrita é fundamental à medida que o aluno percebe que o seu texto precisa de alguns complementos. Isso não ocorre de maneira espontânea e cabe ao professor tal intervenção a cada produção feita, pois a estrutura da Língua de Sinais é diferente da estrutura da Língua Portuguesa. Porém, ambas visam o fenômeno da interação social. Nesse sentido,

a verdadeira substância da língua não é constituída por sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKTHIN, 1992, p. 123).

A escolha do aluno J.A.S. se deveu ao fato desse aluno ser egresso do ensino superior de uma instituição pública que oferece o curso de Letras-Libras e mesmo assim, apresentar dificuldades na sua produção em Língua Portuguesa escrita. A iniciativa da procura pelo atendimento especializado partiu do aluno que declarou “vislumbrar a realização de um curso de mestrado” e “ser aprovado em um concurso público”. Destacamos que, mesmo que ele apresente dificuldades na estruturação de seus textos em Língua Portuguesa, o interesse manifestado pelo educando e a sua persistência em dominar os dois códigos linguísticos é a mesma desde que passou a frequentar o AEE.

Ressaltamos que a maneira como se dá o atendimento no CAS se difere em parte das orientações contidas nos documentos do MEC. Entretanto, comungamos da mesma perspectiva em relação ao processo de ensino-aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa escrita presentes em alguns documentos institucionais. Assim, faz-se necessário considerar os interesses individuais dos sujeitos surdos envolvidos nesse processo, sua história de vida, as ideologias que compreendem a sua inserção em diferentes setores da sociedade e as políticas regulamentadas para garantir os seus direitos à cidadania plena.

Referências

BAKHTIN, Mikail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/2002/L10436.htm>>. Acesso em: 1 ago. 2016.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm>. Acesso em: 1 ago. 2016.

BRASIL. *Lei nº 13.005/2014*. Plano Nacional de Educação. Brasília, 2014. Publicado em 25 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 3 ago. 2016.

BRASIL, *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 4 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 4*. Estabelece as diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na Educação Básica. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. SEESP. Nota Técnica - SEESP/GAB/nº 11/2010 sobre Orientações para a institucionalização na escola, da oferta do atendimento educacional especializado - AEE em Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, 2010.

DAMÁZIO, Mirlene F. Macedo. *Atendimento educacional especializado – pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

GOIÂNIA, *Lei nº 9.681, de 23 de outubro de 2015*. Dispõe sobre diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais

voltadas à educação bilíngue Libras/Português escrito a serem implantadas e implementadas no âmbito do município de Goiânia. Disponível em: <http://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2015/lo_20151023_000009681.html>. Acesso em: 2 ago. 2016.

GOIÁS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte. Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS-Goiânia. *Projeto Político Pedagógico*, 2013.

GUARINELLO, A. C. *O papel do outro na escrita de sujeitos surdos*. São Paulo: Plexus, 2007.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.

Recursos da linguagem teatral como estratégia de ensino para estudantes com deficiência visual

Willian Dias dos Santos*

Resumo

Este trabalho teve como objetivo analisar a contribuição da linguagem teatral para o processo ensino-aprendizagem de estudantes com deficiência visual. Os resultados desta pesquisa propõem alguns métodos didáticos para nortear a prática docente visando à quebra de paradigmas dentro da educação inclusiva. Como método didático foram utilizadas aulas práticas, tendo a linguagem teatral como impulso. A partir da coleta de dados e análise das situações de ensino-aprendizagem realizadas durante as aulas, observam-se resultados que evidenciam possibilidades para a conscientização sobre adaptações pertinentes ao contexto escolar para o desenvolvimento de estudantes com deficiência visual.

Palavras-chave: deficiência visual, teatro, educação inclusiva.

Resources of theatrical language as a teaching strategy for students with visual impairment

Summary

This study aimed to analyze the contribution of theatrical language for teaching and learning process of students with visual impairment. The results of this research suggest some teaching methods to guide the teaching practice aiming to break paradigms within the Inclusive Education. As a teaching method was used for practical classes with the theatrical language as momentum. From the collection of data and analysis of teaching-learning situations made during classes, they observe results that demonstrate possibilities to raise awareness about appropriate adjustments to the school context for the development of students with visual impairments.

Keywords: visually impaired, theater, inclusive education.

O ensino de Arte no Brasil é pautado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como todas as outras disciplinas de uma escola. O currículo de Arte traz em seu íterim conteúdos baseados nas quatro linguagens artísticas: visual, música, dança e teatro. Ter uma grade curricular tão ampla

* Professor de Arte na Educação Básica da Rede Estadual de Educação de São Paulo, licenciado em Artes (CUML), especializado em Educação Especial e Inclusiva (Unesp) e mestrando em Artes com vínculo na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: willap303@gmail.com.

pode ser considerado uma vitória, pois, até a década de 1980, a disciplina era bastante tecnicista e a linguagem das artes visuais era o que predominava.

O teatro também é uma das linguagens e deve ser considerado como expressão artística para ser trabalhado na escola, com base nos eixos de produção teatral, apreciação teatral, apreciação de obras clássicas escritas e teóricos da crítica do teatro, contextualização da história e obras teatrais.

No entanto, o que se percebe é que mesmo com as possibilidades adquiridas, até hoje, nas escolas, a aula de Arte fica reduzida ao ensino de uma só expressão artística: as artes visuais. Dessa forma, não são exploradas as peculiaridades do fazer teatral, como o trabalho corporal e vocal, o jogo, a criação, a improvisação etc.

Assim, dentro da perspectiva de ampliar o ensino da disciplina, o intuito é que os professores deem ênfase na linguagem teatral, como um possível caminho para abranger todas as linguagens artísticas, bem como todo corpo discente dentro do âmbito escolar, sem distinção. O teatro pode ser incorporado às disciplinas, a fim de promover a aprendizagem de todos, inclusive dos estudantes que formam o público-alvo da educação especial. Para esses estudantes, o teatro pode contribuir positivamente com a questão de percepção e reconhecimento de espaços e sua presença nele, assim como seu desenvolvimento autônomo e crítico.

Dessa forma, a presente pesquisa aborda a relação entre técnicas do ensino do teatro e a prática em sala de aula com estudantes com deficiência visual.

Objetivo

Analisar a contribuição da linguagem teatral para o processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência visual.

Revisão de literatura

Nos ensinos Fundamental e Médio há a disciplina de Arte que, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1997), contempla quatro expressões artísticas: música, dança, artes visuais e teatro.

Espera-se que essas expressões sejam desenvolvidas em sala de aula com as suas respectivas características e particularidades. No entanto, o que se percebe é que nas escolas a aula de Arte fica reduzida ao ensino de uma só expressão artística: artes visuais. O teatro é desenvolvido como meio de

entretenimento, recreação, datas comemorativas. Ainda, muitas vezes é visto como uma atividade extracurricular, um diferencial que a escola oferece.

Pensando no cumprimento do PCN (BRASIL, 1997) como objeto norteador para a educação plena de todos, inclusive dos estudantes com deficiência visual, o ensino de teatro deve ser desenvolvido na escola e visto de outra maneira, uma vez que tal linguagem artística oferece desenvolvimento social, ético e pessoal ao sujeito que o vivencia. O teatro proporciona ao sujeito mudanças intelectuais e sociais por meio de suas potências e vertentes, pois é um modo de conhecimento que não se restringe unicamente à atividade corpórea.

De acordo com os PCN de Arte (BRASIL, 1997, p. 57):

O teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.

Nesse sentido, para que o professor utilize o teatro em sala de aula e aconteça a mediação teatral, é necessário que o docente seja conhecedor da linguagem teatral, dos jogos, da performance, dos objetos e recursos que podem ser usados na construção do aluno como um experimentador de tudo que lhe é oferecido como conhecimento e experiência. Por isso, esse docente deve ser um profissional que tenha tido também experiência nas artes cênicas, para que seu trabalho em sala seja visto e receba a mesma atenção que as demais disciplinas pertencentes ao currículo escolar, permitindo a contextualização social do aluno e sua apropriação pela apreciação da linguagem com propriedade, levando-o a produzir e fruir, como um espectador da Arte.

Quando se trabalha o teatro em sala de aula, com o aluno com deficiência visual, a mediação do professor não deve restringir-se a assistir a peças representadas como cópia do que foi estudado. Pelo contrário, o sujeito deve aprender a improvisar, trabalhar oralidade, expressão corporal, desenvolver o vocabulário formal/informal e sonoro, emitir a voz, lidar com o emocional e ainda desenvolver habilidades de organização de pensamentos. Portanto, é importante que o professor trabalhe a linguagem teatral, a fim de desenvolver a potencialidade dos seus estudantes, levando em consideração a realidade em que vivem seus alunos. Para o trabalho com os estudantes

que formam o público-alvo da educação especial, com destaque para aqueles com deficiência visual, foco deste estudo, faz-se necessário também considerar as adaptações metodológicas e didáticas, buscando a perspectiva da educação inclusiva. No ensino pautado na linguagem teatral, o professor pode se valer da exploração de outros sentidos, valorizando a vivência e a visão de mundo que ele tem. De acordo com Monte Alegre (2003, p. 12), a

visão que o cego tem do mundo é de uma riqueza única, incomparável e deve passar a ser vista como uma apreensão integral da realidade, não uma carência de visão, não uma castração de um órgão, mas a existência suficiente de um ser humano completo.

Deixar de dar aos alunos que são o público-alvo da educação especial o mesmo suporte dado aos demais alunos, deixando aqueles fora de processos durante as aulas, pode ser caracterizado como falsa inclusão ou até mesmo exclusão. O viável é adaptar meios dentro da linguagem teatral, observando o contexto dos alunos com deficiência para que, independentemente de suas limitações, seu aproveitamento seja pleno.

Reverbel (1989 apud Arcoverde, 2008) esclarece ser provável que não se formem alunos-artistas, cenógrafos, atores ou diretores, mas é preciso possibilitar que o sujeito descubra a relação existente entre a arte e a vida, descobrindo o mundo e si mesmo. Nessa perspectiva, é preciso trabalhar de forma que o estudante com deficiência visual se relacione com a Arte, evidenciando e potencializando suas habilidades.

Conceitos sobre a deficiência visual

Em uma visão superficial do termo “deficiência”, vê-se que ele carrega uma série de preconceitos, uma vez que é ligado à ideia contrária de “eficiência”, trazendo um conceito de que o indivíduo é incapaz de realizar certas atividades. No entanto, conforme se aprofunda a interpretação do que é deficiência, percebe-se que o sujeito que a tem, apesar de apresentar certas dificuldades, possui habilidades em diversificadas áreas do conhecimento; é preciso, portanto, focar nas potencialidades, e não na deficiência.

Direcionando para a questão da deficiência visual, existem alguns aspectos peculiares, já que esse tipo de deficiência pode ter graus diferentes.

De acordo com a visão educacional, proposta pelo Ministério da Educação (MEC), o grupo das pessoas com deficiência visual pode ser di-

vidido, de maneira geral, em dois: pessoas com visão subnormal, ou baixa visão, e pessoas com cegueira (BRASIL, 2010).

De acordo com o documento norteador publicado pelo MEC (BRASIL, 2010), as pessoas com visão subnormal ou baixa visão são aquelas que têm deficiência visual parcial, um comprometimento visual em ambos os olhos que não pode ser corrigido com uso de lentes de contato, óculos ou cirurgia, por exemplo. Pessoas com baixa visão podem ter algumas alterações visuais, como a diminuição da acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto ou longe, dificuldade em perceber contrastes e cores etc. O comprometimento no campo visual pode ser central ou periférico. Quanto a perda se dá no campo central, a acuidade visual é prejudicada, acarretando dificuldade para ler, reconhecer pessoas e contrastes. Já a perda no campo periférico pode gerar dificuldade na orientação e na mobilidade, além de prejudicar a percepção de contraste.

As pessoas cegas são aquelas que têm perda total da visão ou resíduo visual mínimo, que não as permite ler em tinta, por exemplo. Considerando as duas definições, podemos dizer que nem toda pessoa com deficiência visual é cega. As pessoas com baixa visão podem utilizar recursos ópticos ou não ópticos para favorecer o resíduo visual que possibilita, por exemplo, a ampliação de imagem, visualização de objetos. A ausência da visão pode ser congênita, quando se manifesta durante os primeiros anos de vida, ou adquirida (também chamada de “adventícia”), quando se dá de forma repentina ou imprevista na infância, adolescência, fase adulta ou senil. Na cegueira congênita, as imagens e representações mentais são construídas a partir dos sentidos remanescentes e das funções psicológicas superiores.

Há certas variações do efeito que a cegueira (congênita ou adquirida) pode ter sobre cada sujeito, tanto em seu desenvolvimento pessoal como psicológico, que são relacionadas a diversos fatores como, por exemplo, personalidade, dinâmica geral da família e intervenções que lhe foram aplicadas.

No caso da cegueira adquirida, os efeitos são ainda mais abrangentes, uma vez que ela limita as capacidades do indivíduo, resultando na perda de habilidades básicas, profissionais, de comunicação, entre outras.

Assim, é preciso que professores conheçam as peculiaridades da deficiência visual, sendo necessário buscar conhecer conceitos sobre essa deficiência para promover um ensino de qualidade e realmente inclusivo.

O ensino de teatro como estratégia para estudantes com deficiência visual

As práticas para o ensino de teatro devem ser pautadas nos PCN de Arte. É importante considerar o público-alvo, assim como suas necessidades, para que se estabeleça uma educação de qualidade.

De acordo com os PCN (BRASIL, 1997), o teatro se pauta na experiência de vida. Assim, para estudantes com deficiência visual, é uma linguagem que pode ser trabalhada em sala de aula, valorizando-se as potencialidades desses estudantes. Ainda conforme os PCN (BRASIL, 1997, p. 57),

o teatro, no processo de formação da criança, cumpre não só função integradora, mas dá oportunidade para que ela se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade mediante trocas com os seus grupos. No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. As propostas educacionais devem compreender a atividade teatral como uma combinação de atividade para o desenvolvimento global do indivíduo, um processo de socialização consciente e crítico, um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética e uma experiência que faz parte das culturas humanas.

No ensino para estudantes com deficiência visual, pautado na linguagem teatral, há uma série de adaptações necessárias a serem feitas nas escolas onde esse trabalho acontece. Machado (2012, p. 2) traz a abordagem do ensino da Arte em espiral, na qual o estudante é sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem:

Existe uma abordagem que trata da proposta de um pensamento para o ensino da arte em “espiral”, que tem como proposta experiências sensíveis a crianças e jovens levando em conta, sempre, o ponto de vista do aluno, tornando-o co-autor do seu próprio aprendizado. E o professor assim, seria um professor-performer: aberto à novidade e ao estranhamento, catalisador de antiestruturas (Victor Turner) e sintonizado com as culturas da infância (Manuel Sarmiento). Neste caminho, o educador da área de artes trabalhará as linguagens artísticas de modo integrado e híbrido: âmbitos das teatralidades, das corporalidades, das espacialidades e das musicalidades reunidos com riqueza em ambientações, situações e paisagens a serem usufruídas e recriadas pelos educandos.

Machado (2012) chama a atenção para a forma peculiar como se trata a liberdade de expressão que deve haver nas aulas de Arte, por meio da abertura proporcionada pelo professor ao aluno, a fim de possibilitar aulas que suscitem criatividade e a espontaneidade. O aluno deve ser protagonista no processo ensino-aprendizagem.

Ainda, a autora propõe outra forma de pensar o ensino da Arte:

Trata-se de pensar antropológicamente o ensino de Arte, onde dois importantes fundamentos são: ensino e sou ensinado por meus alunos; meus alunos não são “folhas de papel em branco”, possuem herança cultural e biografia anterior ao encontro comigo e com as aulas de Arte [...]. E será desse “material” entre mundos, entre corpos, entre tempos e espaços que projetos serão criados. As intervenções serão interessantes quanto mais revelarem algo sobre quem é o professor de Arte. Essa busca do “quem” também significa a busca de um “olhar antropológico” (ROCHA; TOSTA, 2009): conexão onde quem educa e quem é educado são parte de um mesmo contorno, uma mesma partitura, a partitura relacional. (MACHADO, 2012, p. 19-20).

Apesar de os PCN trazerem competências a serem ensinadas em seus documentos, Machado (2012) percebe-os um tanto amarrados e divididos, e propõe alguns termos. Em vez de teatro, dança, artes visuais e música, a autora propõe teatralidades, corporeidades, espacialidades e musicalidades, tendo um olhar em que as linguagens não se desassociam de sua prática, chamando-as de antiestruturas.

O protagonismo juvenil pode ser um caminho para descobertas em que o aluno pode exteriorizar muito mais do que o professor possa esperar e, dessa forma, ser utilizado como uma estratégia didática na sala de aula para o trabalho com estudantes com deficiência visual. Através desse caminho em sala de aula, novas possibilidades podem ser aplicadas por meio da prática.

Trajectoria metodológica

Esta pesquisa se caracteriza por ser qualitativa. A observação foi realizada com uma estudante com deficiência visual, nas aulas do professor-pesquisador e desenvolvida durante o curso de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Programa Redefor).

Esta pesquisa, vinculada ao Programa Redefor Educação Especial e Inclusiva, é intitulada “Rede de educação inclusiva: formação de professores

nos âmbitos de pesquisa, ensino e extensão”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE), da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Unesp, câmpus de Presidente Prudente-SP, sob o nº 26341614.3.0000.5402, cujo parecer nº 173.558 é datado de 7 de dezembro de 2012. Há autorização dos pais para uso de imagem.

Universo da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma escola pública do interior do estado de São Paulo, no 2º ano do Ensino Fundamental.

Participantes

Participaram da pesquisa a aluna G.C., que frequenta o 2º ano do ensino fundamental e possui deficiência visual, e o professor-pesquisador.

Instrumentos

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados o Diário de Bordo, para observação das aulas. O Diário de Bordo foi escolhido como ferramenta de levantamento de dados por permitir um acompanhamento constante das situações em estudo, possibilitando a familiarização e a aproximação entre o pesquisador e sua fonte de informações por meio da convivência.

As aulas foram observadas uma vez por semana, durante quatro meses.

Procedimentos para coleta e seleção de dados

Para registro e coleta dos dados, foi utilizado um Diário de Bordo, onde os registros eram feitos após o término de cada aula. Outros instrumentos de coleta de dados foram diálogos ocorridos entre os professores da unidade escolar e a observação de algumas práticas desses professores, o que serviu para a análise da pesquisa. As aulas e intervenções foram ministradas pelo professor-pesquisador.

Procedimentos para a análise de dados

Após as aulas, o conteúdo registrado no Diário de Bordo foi analisado à luz da literatura – aprendizagem em espiral, proposta por Machado

(2012), legislação sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) e PCN de Arte (BRASIL, 1997).

Resultados e análise

É interessante pensar em apropriação e disseminação de práticas com base em exemplos positivos. O professor deve apropriar-se de uma relação de proximidade e contextualidade com seu educando. Porém, isso envolve questões que talvez no dia a dia possam ser dificultosas se conduzidas de qualquer maneira. Não se trata de técnicas ou receitas, mas o professor deve encontrar maneiras peculiares de chegar até seu aluno, levando e trazendo conhecimento, sabendo enxergar que o aluno não é uma folha em branco e que traz bagagens consigo.

É importante que os professores façam a mediação, a fim de que os alunos se desenvolvam como alunos-artistas-protagonistas. Assim, em uma aula, o processo criativo acontece a partir das experiências, e se esse processo resultar em um quadro, jogo teatral, escultura, o resultado estético talvez não seja o produto principal, e sim a habilidade do aluno. Assim, o professor não deve se preocupar tanto em chegar e dizer que aquela aula será de teatro, mas sim deixá-la fluir sob seus olhos mediadores.

Para que isso aconteça, deve também haver formação contínua do professor em busca pelas suas próprias “receitas”, e suas experiências cotidianas podem (em curto ou longo prazo) facilitar seu trabalho.

Durante as aulas realizadas com a estudante com deficiência visual, foi possível constatar que ela teve um bom aproveitamento, primeiramente pela sua identificação e boa relação com os professores e colegas.

As atividades realizadas foram aplicadas com base nas habilidades de teatro, e retiradas de sugestões encontradas nos PCN de Arte, com materiais e locais adaptados para a acessibilidade.

Desde o acolhimento, o trabalho foi de observar pequenas necessidades da aluna. Percebeu-se que a estudante em questão não conseguia chegar sozinha, após o intervalo, da porta da sala até sua mesa. Então foram promovidas conversas descontraídas, que a levaram ao estímulo da investigação do espaço em que ela estava incluída (Figura 1).

Após esse primeiro momento, as atividades aplicadas eram iguais às de todos os alunos, porém adaptadas, quando era preciso, com foco nas competências e habilidades.



Figura 1- Exercício de investigação do espaço físico
Fotografia: o autor.

Após esse primeiro momento, as atividades aplicadas eram iguais às de todos os alunos, porém adaptadas, quando era preciso, com foco nas competências e habilidades.

Nas aulas de cores, por exemplo, o foco estava nas habilidades ligadas muito mais ao espaço que à cor em si, as sensações narradas (vermelho = quente, azul = tranquilidade, amarelo = ouro, riqueza etc.) eram mais para que a aula ficasse atrativa. O que a aluna realmente necessitava era receber estímulos para a memorização e a percepção de limites de espaços, elementos trabalhados por meio dos jogos teatrais (Figura 2).



Figura 2 - Estímulos na aula de cores
Fotografia: o autor.

Nos exercícios de preparação corporal realizados no pátio, era feito com que todos os alunos entrassem em contato com a percepção de seu corpo, inclusive a aluna em foco. O jogo teatral e os exercícios de improvisação (que eram realizados muitas vezes nos intitulados “cantos de criação” – para criações com lego e depois desfrutes dirigidos nas brincadeiras coletivas) enfatizavam a importância do jogo na ordem pedagógica e educacional, segundo os PCN de Arte, no que se refere à linguagem do teatro (BRASIL, 1997).

Durante as aulas, a apreciação de sons intervinha como um recurso importante para que a aluna se percebesse presente.

Também, quando havia apreciação em vídeo de espetáculos de dança e contos de fadas, havia preocupação na escolha e em explicar cenas de difícil compressão para a estudante. Por exemplo: no conto de fadas *Rapunzel*, o professor narrou com detalhes as características de um rabanete, seu gosto amargo e sua cor quente.

Conforme pontua Machado (2012), os resultados demonstram que de forma a obter determinadas habilidades, neste caso as do teatro, é possível a apropriação de outras linguagens para chegar aos objetivos esperados.

Assim, além de outras competências e habilidades particulares do contexto da aluna, podem ser destacadas algumas, presentes nos PCN de Arte, que foram alcançadas com as atividades desenvolvidas:

Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora;
Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos;
Exploração das competências corporais e de criação dramática;
Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e na improvisação teatral. (BRASIL, 1997, p. 59).

As figuras 3 e 4 ilustram a diversidade de atividades realizadas durante as aulas em questão.



Figura 3. Atividades em sala de aula
Fotografia: o autor.



Figura 4. Outras atividades realizadas em sala de aula
Fotografia: o autor.

Considerações finais

Um dos pontos fortes encontrados nas conversas em salas dos professores e afins é a consciência em relação às adaptações, tanto físicas quanto pedagógicas, a serem feitas no cotidiano escolar em prol da escolarização do estudante público-alvo da educação especial.

No entanto, a colaboração entre professores, coordenadores, direção e funcionários tem sido um caminho dentro da unidade escolar no intuito de romper paradigmas em busca da inclusão. O teatro, por sua vez, tem sido uma forma de apresentar a ideia de que o estudante com deficiência visual pode ir além do esperado por grande parte da sociedade.

Considerando também que a aluna ainda deve ter um caminho a ser percorrido em sua trajetória educacional, outras práticas performáticas devem ser apropriadas pelos docentes que mediarem seu trabalho, aproveitando as habilidades conquistadas pelo professor-pesquisador e seus apontamentos. Daí a importância do trabalho sistemático e da contínua formação docente a serviço da inclusão.

Referências

ARCOVERDE, S. L. M. *A importância do teatro na formação da criança*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, EDUCERE, 8., 2008, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba, 2008, p. 600-609. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/629_639.pdf>. Acesso em: 31 maio 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/ SEF, 1997. 130 p.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/ SEESP, 2008.

BRASIL. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual: baixa visão e cegueira*. Brasília: Ministério da Educação, 2010. (A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, v. 3).

MACHADO, M. M. Fazer surgir antiestruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

MONTE ALEGRE, P. A. C. *A cegueira e a visão do pensamento*. 2003.
Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia,
Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

.....

Recebido em: 13 maio 2016.

Aceito em: 8 jul. 2016.

A mediação do professor e a aprendizagem de Geometria Plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger)

Stênio Camargo Delabona*
Jaqueline Araújo Civardi**

Resumo

O presente artigo objetiva analisar o significado dado ao objeto de estudo geométrico por um aluno com Síndrome de Asperger (SA), a partir de aplicação de uma proposta pedagógica que valorizou o desenvolvimento de atividades no Laboratório de Matemática Escolar (LME). Tem como problemática duas perguntas: (1) Quais são as mediações desenvolvidas por um professor de Matemática para um aluno com SA quando envolvido em atividades de geometria plana em um LME? (2) Quais são os atos mediadores que emergem em atividades coletivas de aprendizagem geométrica quando um aluno com SA está envolvido? A abordagem investigativa é qualitativa, e o método utilizado foi o estudo de caso. Os procedimentos e recursos metodológicos adotados na pesquisa envolveram registros de oficinas de aprendizagem desenvolvidas com o sujeito da investigação, entrevistas, diálogos e análise documental. Os pressupostos teóricos que a nortearam a pesquisa fundamentaram-se na Teoria Histórico-Cultural. Os resultados mostraram que o uso de instrumentos psicológicos do LME e signos em atividades individualizadas e coletivas propiciaram atos mediadores que potencializaram a abstração e a identificação de propriedades geométricas de forma generalizada.

Palavras-chave: autismo, Síndrome de Asperger, educação especial, laboratório de Matemática, mediação docente.

Teacher's mediation and Plane Geometry learning by student with autistic spectrum disorder (Asperger Syndrome)

Abstract

This article aims to analyze the meaning given to the geometric object of study by a student with Asperger Syndrome, from application of a pedagogical proposal that valued the development activities in School Mathematics Laboratory (LME). Its problematic two questions: (1) What are the mediations developed by a math teacher for a student with Asperger's syndrome when involved in activities in a plane geometry School Mathematics Laboratory (LME)? (2) What are the mediators acts that emerge in collective activities

* Mestre em Ensino na Educação Básica pelo CEPAE/UFG. Professor da Educação Básica. E-mail: steniocd@hotmail.com

** Doutora em Didática das Ciências Experimentais e da Matemática pela Universidade de Barcelona. Docente do Instituto de Matemática e Estatística/Universidade Federal de Goiás. E-mail: jaqueline.civardi@gmail.com

of geometrical learning when a student with Asperger Syndrome is involved in it? The investigative approach is qualitative and the method used was the case study. Procedures and methodological procedures adopted in the research involved learning workshops records developed with the subject of research, interviews, dialogues and documentary analysis. The theoretical assumptions that guided the research were based on Theory Historical-Cultural. The results showed that the use of psychological instruments LME and signs in individual and collective activities have led mediators acts which have worsened the abstraction and identification of geometric properties across the board.

Keywords: autism, Asperger syndrome, special education, Mathematics laboratory, Mediation teacher.

Introdução

Este artigo é fruto de uma pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica, nível mestrado, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás (CEPAE/UFG), realizada pelo primeiro autor do artigo, sob orientação da segunda autora.

A pesquisa teve como objetivo geral analisar o significado dado aos objetos de estudo da geometria por um aluno com Síndrome de Asperger (SA), a partir da aplicação de uma proposta pedagógica em um Laboratório de Matemática Escolar (LME), da rede particular de ensino na cidade de Goiânia. O referido aluno cursava o 8º ano do Ensino Fundamental em uma turma composta por 36 alunos, cujo primeiro autor era o professor da turma.

A abordagem investigativa foi a qualitativa, e o método utilizado foi o estudo de caso. Os procedimentos e recursos metodológicos adotados envolveram registros de oficinas de aprendizagem desenvolvidas com o sujeito da investigação, entrevistas, diálogos e análise documental. Os pressupostos teóricos que nortearam a pesquisa estiveram fundamentados na Teoria Histórico-Cultural.

Na Figura 1 apresentamos de forma sintetizada a estrutura da pesquisa em relação às categorias de análise dos dados, a problemática da pesquisa, assim como os objetivos específicos.

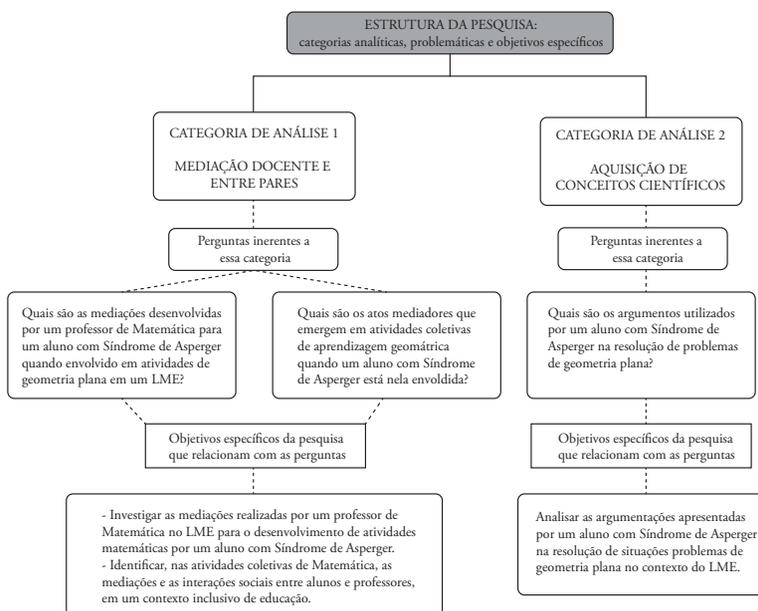


Figura 1 - Estrutura da pesquisa

Fonte: Elaborado pelos autores

A problemática da pesquisa foi ancorada em três perguntas; no entanto, neste artigo nos fundamentaremos em duas delas, sendo:

- Quais são as mediações desenvolvidas por um professor de Matemática para um aluno com SA quando envolvido em atividades de geometria plana em um LME?

- Quais são os atos mediadores que emergem em atividades coletivas de aprendizagem geométrica quando um aluno com SA está nela envolvido?

Definidas as questões da pesquisa, três objetivos específicos originaram delas, dos quais para este artigo nos deteremos em dois:

- Investigar as mediações realizadas por um professor de Matemática no LME para o desenvolvimento de atividades matemáticas por um aluno com SA.

- Identificar, nas atividades coletivas de Matemática, as mediações e as interações sociais entre alunos e professor, em um contexto inclusivo de educação.

A partir da análise dos dados emergiram quatro resultados em relação à categoria “mediação docente e entre pares” e três resultados relativos à categoria “aquisição de conceitos científicos”. Dado o recorte que estamos pontuando neste artigo, discutiremos aspectos do conceito de mediação na perspectiva vygotskiana e elementos que abarcam a primeira categoria de análise, conforme apresentado na Figura 1. Vale ressaltar que dos quatro resultados encontrados na primeira categoria, apresentaremos dois deles neste artigo.

Faz-se necessário, antes de adentrarmos na discussão, esclarecer que a SA é um tipo específico do Transtorno do Espectro Autista. A SA é caracterizada por apresentar déficit em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades.

Em relação à linguagem social, o indivíduo com a SA apresenta dificuldades em estabelecer uma atenção compartilhada com o outro; consequentemente, terá mais dificuldades em manter um processo de socialização ou manutenção de um diálogo. Todavia, tais características estão condicionadas à estimulação de educadores e ao apoio da família.

Com relação ao comportamento repetitivo, acontecem desde “manias”, estereotípias, tiques, a padrões repetitivos de rotinas como, por exemplo: só comer determinados alimentos, usar sempre as mesmas roupas, as vezes apresentar ilhas de interesse, apresentar dificuldade na flexibilização para aprender outras coisas (KLIN, 2006).

Uma vez esclarecidas algumas características da síndrome em questão, para alcançarmos o objetivo aqui proposto apresentaremos aspectos relativos aos pressupostos teóricos que subsidiaram a pesquisa em relação à mediação docente e entre os alunos, para em um segundo momento discorrer sobre as mediações entre o docente e o educando e deste com os colegas de sua turma, durante o desenvolvimento de atividades geométricas no LME.

Conceitos presentes na perspectiva sócio-histórica-cultural que permearam a pesquisa

Iniciamos a discussão sobre a função mediadora do professor em um ambiente escolar, considerando a mediação na perspectiva sócio-histórica, que tem como base os estudos de Vygotsky, em que o ser humano relaciona-se com o mundo por meio de uma relação mediada, e não direta. Bernardes (2012), a esse respeito, acrescenta que a mediação é identificada como uma categoria fundamental para a compreensão do desenvolvimento do ser humano.

Este é um conceito central, segundo Oliveira (2011), para a compreensão das ideias vygotskianas sobre o funcionamento psicológico. Segundo essa autora, o processo de estímulo-resposta é substituído por um ato mediado representado da seguinte forma:

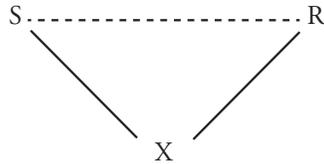


Figura 2 - Processo mediado

Fonte: Vygotsky (1984, p. 45 apud OLIVEIRA, 2011, p. 28).

Em que S é o estímulo, R é a resposta e X é o elemento mediador. No exemplo citado por Oliveira (2011, p. 28), a autora complementa que: “A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas”.

Dentre os vários tipos de elementos mediadores, Vygotsky destaca dois: os instrumentos e os signos. O primeiro, os instrumentos, que intermedia a relação do homem com o mundo, tem a função de transformar a natureza (OLIVEIRA, 2011). Concepção esta que segundo Oliveira (2011) e Kranz (2014) tem claras origens marxistas, no que diz respeito ao trabalho do homem sobre a natureza, em que as ferramentas possibilitam a união entre os dois, criando, dessa forma, uma cultura.

O segundo elemento mediador, os signos, “dirigem-se ao controle das ações psicológicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 31), isto é, “nos processos psicológicos e não nas ações concretas” (OLIVEIRA, 2011, p. 31) como no caso dos instrumentos. Vygotski (1991, p. 41) complementa que o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”.

Com o processo evolutivo da espécie humana e o desenvolvimento do indivíduo, o uso do signo como marca externa vai se tornando mais complexo, e o que antes era exterior ao sujeito passa a se transformar em processos internos de mediação, denominados processos de internaliza-

ção, em uma relação de natureza simbólica (OLIVEIRA, 2011). Desse modo, o sujeito não inventa o signo por si próprio, ele desenvolve a capacidade de representação simbólica quando inserido em uma cultura. É a partir dela que ele adquire elementos suficientes para desenvolver os seus próprios signos (OLIVEIRA, 2011).

Os signos também são chamados por Vygotsky de “instrumentos psicológicos”, uma vez que “podem ser definidos como elementos que representam outros objetos, eventos, situações” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Assim, os signos são formas superiores de mediação de natureza semiótica e estabelecem uma interposição entre sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 2011).

Ademais, os “signos como instrumentos auxiliam no desempenho de atividades psicológicas” (OLIVEIRA, 2011, p. 31). Quando internalizados os signos, ou dito de outro modo, as representações mentais da realidade exterior consistem “nos principais mediadores a serem considerados na relação do homem com o mundo” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

No contexto da pesquisa foram realizadas oficinas no LME nas quais utilizamos instrumentos psicológicos ora como marcas externas – como roteiros das oficinas, régua, compasso, transferidor, palitinhos etc., com a finalidade de levar o educando a internalizar conceitos geométricos em estudo –, ora por meio da linguagem.

De acordo com Vygotsky a linguagem é uma “construção social, que medeia as relações com os outros e consigo próprio, possibilitando ao indivíduo ascender ao mundo” (KRANZ, 2014, p. 99). Ademais, a

linguagem tem uma dupla natureza que exige um tratamento diferenciado na sua condição de instância mediadora: o seu domínio permite ao sujeito significar e afetar a realidade, agir sobre o outro, mas permite, também, no processo de desenvolvimento, afetar a própria atividade, regular as suas funções psíquicas, auferindo-lhes novo estatuto, categorizadas pela teoria histórico-cultural como funções psicológicas mediadas e superiores. (ROCHA, 2005, p. 32 apud KRANZ, 2014, p. 99).

Vygotsky (1995, p. 11), ao discutir a relação entre linguagem e pensamento, identifica no significado da palavra a unidade que inter-relaciona pensamento e fala, fundindo-os naquilo que denomina pensamento verbal. A partir dessa consideração, o autor conclui que “o significado é um ato de pensamento”, mas ao mesmo tempo o significado é parte inalienável da palavra como tal, e dessa forma pertence tanto ao domínio da linguagem quanto ao domínio do pensamento.

Portanto, os significados vão proporcionar a mediação simbólica entre o sujeito e o mundo real onde o indivíduo será capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (OLIVEIRA, 2011). Segundo Maggi e Américo (2013), os significados são constituídos ao longo da história de cada grupo humano e estão em constante transformação. Dessa forma, quando o sujeito nasce em um determinado grupo, esse ambiente traz consigo uma série de significados históricos e culturais, proporcionando-lhe a possibilidade de continuar transformando aquele grupo, sem que seja necessário começar uma nova cultura.

A transformação do significado de uma palavra está relacionada a dois elementos, que são classificados por Vygotsky como o significado propriamente dito e o sentido:

O significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam. O sentido, por sua vez, refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto de relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo. (OLIVEIRA, 2011, p. 47).

Smolka (2014) complementa a ideia de sentido na perspectiva vygotskiana, ao afirmar:

Os sentidos podem ser sempre vários, mas dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa lógica de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p. 12).

Oliveira (2011, p. 49) conclui que “o sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Relaciona-se com o fato de que a experiência individual é sempre mais complexa do que a generalização contida nos signos”. Desse modo, ao tratarmos sobre os aspectos inerentes aos conceitos de mediação, de significado, de sentido na perspectiva sócio-histórico-cultural, entendemos

que o LME pode ser um ambiente favorável para promover mediação que favoreça o ensino e a aprendizagem de conceitos e propriedades geométricas.

Assim entendemos que os recursos pedagógicos encontrados em um LME são instrumentos psicológicos que auxiliam na mediação do professor para que os alunos adquiram os conhecimentos matemáticos. É nesse processo que as funções psicológicas superiores (FPS) se desenvolvem. Segundo Berni (2006, p. 2539), “as FPS relacionam-se com ações intencionais – planejamento, memória voluntária, imaginação, enquanto as FPE (funções psicológicas elementares) dizem respeito ao que é biológico, nato, extintivo, reflexo”. Em relação às FPS, Vygotski pontua:

O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica. (VYGOTSKI, 1991, p. 41).

Vale ressaltar que as “funções psicológicas superiores não se encontram superpostas, como um andar superior, sobre os processos elementares; elas representam novos sistemas psicológicos” (VYGOTSKI, 1991, p. 83). Portanto, a atividade psicológica mediada por signos e instrumentos constitui-se no fundamento da origem, do desenvolvimento e da natureza das funções psicológicas superiores (BERNARDES; MOURA, 2009). Oliveira (2002, p. 26 apud MARTINS, 2012, p. 10) complementa:

O processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Pelo exposto, percebemos a importância da mediação no processo de desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a postura do professor no LME deve ser a de proporcionar um ambiente propício para a aprendizagem, elevando o nível dos alunos para um patamar onde não conseguiriam chegar sozinhos. Segundo Vygotsky, esse movimento é caracterizado como Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo os pressupostos da teoria sócio-histórico-cultural, é:

a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (VYGOTSKI, 1991, p. 87).

A ZDP parte do princípio de que as funções superiores ainda não estão consolidadas. Nessa perspectiva, a aprendizagem desencadeia inúmeros “processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros” (VYGOTSKI, 1991, p. 61). Logo, a ZDP implica um processo de mediação em uma perspectiva dialética entre o sujeito, o social e o cultural.

Bernardes (2012, p. 44) observa que o conceito da ZDP é importante quando se “identifica que são nas atividades mediadas, presentes nas relações interpessoais, que são postas as condições para que ocorra a internalização e apropriação do conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores”. Dessa forma, levando em consideração o sujeito com espectro autista, esses pressupostos são essenciais para o seu desenvolvimento, uma vez que ele apresenta dificuldades na relação compartilhada com o outro.

Em se tratando do processo de educação no contexto escolar, Bernardes (2012, p. 44, grifo do autor) esclarece que é por “intermédio das *atividades humanas* em geral e da *aprendizagem*, que os indivíduos adquirem a possibilidade de transformar sua condição psíquica anterior, alterando-a qualitativamente, e transformando suas relações com o mundo”. Essa possibilidade de transformação, citada por Bernardes (2012), é segundo ele, entendida por Leontiev (1970) como uma transformação que “não ocorre simplesmente pelo contato entre os indivíduos e os objetos postos pela cultura. Tal transformação somente se faz possível por meio das aquisições do desenvolvimento histórico das ‘aptidões humanas’, pelas relações interpessoais” (LEONTIEV, 1970 apud BERNARDES, 2012, p. 44) Com isso, a escola se caracteriza como um ambiente favorável para o desenvolvimento da educação do sujeito, em busca de apropriações de conhecimentos e das relações humanas e sociais. Apresentados os aspectos inerentes à compreensão da mediação e os seus desdobramentos na perspectiva vygotskiana, discorreremos a seguir sobre a análise dos dados coletados na pesquisa.

Mediação docente e entre pares no contexto de uma educação matemática inclusiva

A coleta de dados que subsidiou esta investigação ocorreu em duas situações distintas. A primeira delas se deu individualmente com Paulo (nome fictício dado ao sujeito da pesquisa), no LME, no contraturno de suas aulas; a segunda, em atividades coletivas da turma do 8º ano, no LME. Nessa segunda situação levamos em consideração que cada adolescente, naquele contexto, tinha seu próprio tempo para adquirir os conceitos geométricos estudados. Nesse sentido, alunos do mesmo grupo tinham níveis de conhecimentos matemáticos diferentes uns dos outros e apropriavam uns dos outros conceitos em tempos distintos. Assim, o processo de aprendizagem foi ancorado em uma perspectiva social, reforçando o diálogo e a troca de experiência, seja ela com o professor ou entre os próprios alunos.

Expostos tais contextos, apresentaremos, conforme mencionado na Introdução, dois resultados que conseguimos alcançar com a investigação. O primeiro trata da mediação do professor em atividades individualizadas com o sujeito da pesquisa, e o segundo, das mediações realizadas entre os alunos.

Salientamos que o processo de mediação do professor-pesquisador no LME foi ancorado nos princípios da teoria de Vygotsky anteriormente discutidos e, sobretudo, no conceito de mediação. Ressaltamos que as palavras em *itálico* destacadas no decorrer do texto têm uma intencionalidade de remeter aos conceitos desde a perspectiva vygotskiana. Mediante tais esclarecimentos segue o primeiro resultado:

Resultado 1: *O uso de instrumentos psicológicos do LME como marcas externas e signos internos em atividades individualizadas propiciaram atos mediadores que potencializaram a abstração e a identificação de propriedades geométricas de forma generalizada por um aluno com SA.*

As intervenções pedagógicas no LME, realizadas por meio do desenvolvimento de oficinas e da utilização de recursos didáticos, como recortes e colagens de figuras (*instrumentos psicológicos*) e *signos matemáticos*, proporcionaram atividades que valorizaram a *inter-relação* entre o professor e o aluno, culminando no processo de abstração e generalização de propriedades geométricas. No diálogo transcrito no Quadro 1, nota-se que em uma atividade lúdica, em que se buscou mostrar que a soma dos ângulos internos de um triângulo mede 180° , o professor-pesquisador se colocou como mediador do processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o aluno

utilizasse *instrumentos psicológicos como marca externa* (Figura 3), por meio do desenho, do recorte e da colagem, de modo a auxiliá-lo na constituição de *significados* em relação ao conteúdo ministrado.

Quadro 1 - Elemento mediador: questionamentos que proporcionam ao aluno generalização e abstração de conceitos

- 1- Professor: *Agora você pode recortar com a mão mesmo os ângulos.*
- 2- Paulo: *Tá bem.*
- 3- Professor: *Isso, ótimo! Esse é o ângulo?*
- 4- Paulo: *C*
- 5- Professor: *O que você observa com os três ângulos?*
- 6- Paulo: *Que.... (silêncio)*
- 7- Professor: *O A, mais o B, mais o C formam o quê?*
- 8- Paulo: *180 graus.*
- 9- Professor: *Perfeito Paulo, muito bom.*
- 10- Professor: *Agora vamos pensar em um triângulo imaginário que ligue as cidades de Goiânia, Fortaleza e Manaus. Formou um triângulo grandão, não formou? Se fizermos o mesmo que acabamos de fazer, recortar os ângulos, a soma vai dar quanto?*
- 11- Paulo: *180 ainda.*
- 12- Professor: *180 ainda...*
- 13- Professor: *E se eu pegar um triângulo muito, muito pequeno, aqui mesmo na sala?*
- 14- Paulo: *(pensando por uns 30 segundos) Acho que também 180.*
- 15- Professor: *E o que podemos concluir?*
- 16- Paulo: *Que todos os triângulos unidos dão 180.*

Fonte: Delabona (2016)

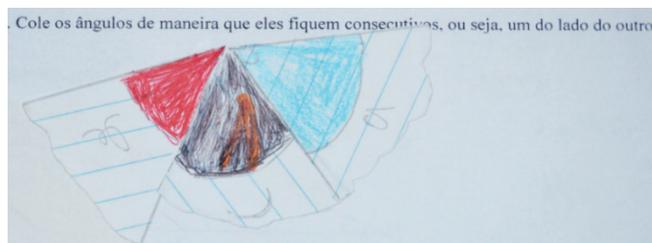


Figura 3 - Representação da soma dos ângulos internos de um triângulo por meio do uso de material manipulável

Fonte: Delabona (2016).

Além da *mediação por instrumentos psicológicos como marca externa*, identificamos uma *mediação* de natureza *simbólica*, isto é, por meio de *signos internalizados*. Nos períodos de números 7 e 8 do Quadro 1 observamos que o aluno associou a imagem (Figura 3) a um ângulo de 180° . Apesar de ser um recurso físico e externo ao sujeito, na imagem representada pelos recortes de papel não havia informação escrita alguma que remetia a um ângulo raso. Tal fato evidenciou que Paulo apresentava uma representação mental desse conceito, ou seja, esse instrumento teve uma função intrapsicológica, e não externa, ao sujeito da pesquisa, portanto, semiótico.

Nessa perspectiva, as mediações por distintos *instrumentos psicológicos* vão se entrelaçando em um movimento dialético e proporcionando a aquisição de conhecimentos geométricos pelo aluno.

Outra *mediação por signos* que podemos verificar no Quadro 1 encontra-se nos períodos enumerados de 10 a 16, em que, por meio da *mediação simbólica*, o aluno consegue apreender que a soma dos ângulos internos de um triângulo qualquer é sempre 180° .

Observamos que a mediação por *instrumentos psicológicos* com marcas externas ou internas pode proporcionar ao aluno um cenário para a abstração e para a *generalização* de conceitos geométricos. Isso porque, por meio das expressões verbais de Paulo, pudemos identificar traços de seu pensamento que remeteram à identificação dos *significados* conceituais por ele expressos.

Os períodos 15 e 16 (Quadro 1) corroboram tal análise, visto que identificamos que o aluno conseguiu generalizar que a soma dos ângulos internos de qualquer triângulo é sempre 180° , ainda que de forma empírica, sem todo o rigor matemático. Contudo, validamos a construção de Paulo e acreditamos que tal movimento colaborará para argumentações mais elaboradas em seu futuro escolar.

Em situação posterior à atividade lúdica anteriormente apresentada, Paulo foi capaz de realizar tarefas que sinalizavam compreensão quanto ao conceito adquirido anteriormente (Figura 4).

Em se tratando de atividades coletivas identificamos o seguinte resultado:

Resultado 2: *O uso de instrumentos psicológicos do LME e signos matemáticos, em atividades coletivas em que um aluno com SA estava inserido, propiciou atos mediadores que potencializaram: a abstração e a identificação de propriedades geométricas de forma generalizada e uma percepção positiva dos alunos em relação a sua aprendizagem no contexto de atividades em grupo.*

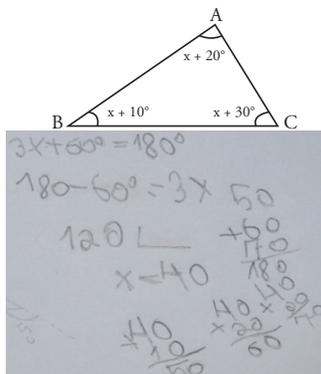


Figura 4 - Exercício de fixação

Fonte: Delabona (2016)

Para iniciarmos esta discussão, apresentaremos os dados da oficina denominada “Soma dos ângulos internos de um polígono”. Para essa oficina dividimos os alunos em grupos de três estudantes. Paulo fez a atividade com duas colegas, às quais daremos os nomes fictícios de Carol e Sofia. A oficina objetivava que os alunos chegassem a uma fórmula para calcular a soma dos ângulos internos de um polígono qualquer. A primeira atividade consistiu em traçar as diagonais de um polígono para visualizar quantos triângulos o polígono poderia formar. Após essa primeira atividade, os alunos tiveram que preencher a tabela representada na Figura 5.

Figura	Número de Lados	Quantidade de triângulos obtidos	Soma dos Ângulos internos	Relação entre os lados e a soma
quadrilátero	4	2	$2 \cdot 180 = 360$	$(4-2) \cdot 180$
Octógono	8	6	$6 \cdot 180 = 1080$	$(8-2) \cdot 180$
hexágono	6	4	$4 \cdot 180 = 720$	$(6-2) \cdot 180$
Pentágono	5	3	$3 \cdot 180 = 540$	$(5-2) \cdot 180$
De n lados	n	$n-2$	$(n-2) \cdot 180$	

Figura 5 - Tabela da oficina: soma dos ângulos internos de polígonos

Fonte: Elaborado pelos alunos.

Inicialmente, no processo de construção da tabela, os alunos sentiram dificuldades e não conseguiram entender a atividade proposta (Quadro 2). Desse modo, foi necessário que ocorresse a mediação docente para que eles chegassem a determinadas conclusões.

Quadro 2 - Elemento mediador: questionamentos que proporcionam ao aluno generalização e abstração de conceitos matemáticos

- 1- Professor: *E aí, não conseguiram montar a tabela?*
- 2- Carol: *Não.*
- 3- Professor: *Olha só, Paulo, me ajuda aqui!*
- 4- Professor: *O quadrilátero tinha quantos lados?*
- 5- Paulo: *Quatro.*
- 6- Professor: *E essa figura deu quantos triângulos?*
- 7- Paulo: *Dois.*
- 8- Professor: *Carol, e essa figura (apontado para o hexágono) tinha quantos lados?*
- 9- Carol: *Seis.*
- 10- Professor: *E um triângulo que tem 15 lados, quantos triângulos vão formar?*
- 11- Sofia: *Treze.*
- 12- Professor: *Paulo e um de 20 lados?*
- 13- Paulo: *Espera, dezoito.*
- 14- Professor: *E o “cara” que tem 12 lados, quantos triângulos vão formar?*
- 15- Paulo: *Sei lá... (passado uns 8 segundos), dez!*
- 16- Professor: *Por que dez?*
- 17- Paulo: *É pela diminuição, um exemplo, o de 12 lados vai dar 10 triângulos, porque pra ter triângulos tem que diminuir dois.*
- 18- Professor: *Carol, e o de dez?*
- 19- Carol: *Oito.*
- 20- Professor: *E para encontrar a soma dos ângulos internos de um polígono, basta fazer o quê?*
- 21- Carol: *Diminuir dois e multiplicar por 180.*
- 22- Professor: *Ok, agora é só preencher a tabela.*

Fonte: Delabona (2016).

Consideramos que o ato de preencher uma tabela e analisá-la se configura como um *instrumento mediador* no processo de aprendizagem. Porém, como podemos perceber (períodos 1 e 2), inicialmente a tabela não

adquiriu essa *função instrumental*, uma vez que os alunos não sabiam o que fazer na atividade. Nesse sentido, podemos constatar que foi necessária uma relação mediada entre professor e alunos para que a tabela se tornasse efetivamente um instrumento pedagógico e psicológico.

Nota-se, no diálogo (períodos 4 a 15), que o professor utilizou *instrumentos psicológicos* expostos pela atividade (quadrilátero e hexágono) e também elementos de uma *mediação simbólica*, particularmente os *significados* partilhados entre os atores (docente e educandos), tendo em vista que nem todos os polígonos (períodos 10 a 15) citados pelo professor pertenciam à tabela. Isso fez com que os alunos dessem início ao processo de *generalização* e, sobretudo, de *internalização* do conceito estudado. Assim, um processo interpessoal (relações mediadas entre professor e alunos) foi transformado em um processo intrapessoal, ou seja, interno a cada sujeito.

Nos desdobramentos do diálogo, podemos perceber que Paulo (períodos 16 e 17) conseguiu visualizar que nos polígonos o número de triângulos é sempre duas unidades a menos do que o número de lados do polígono. Além disso, Carol (períodos 20 e 21) concluiu que, para encontrar a soma dos ângulos internos de um polígono qualquer, basta multiplicar o número de triângulos formados por 180° .

Nota-se que as relações entre os alunos foram mediadas pelo professor (períodos 3, 8 e 18), não havendo uma relação espontânea entre os próprios alunos. Apesar de todos responderem aos questionamentos do professor, os diálogos entre eles, durante a oficina, foram curtos e passageiros. Uma hipótese que poderia explicar essa atitude seria a dificuldade de Paulo em estabelecer uma relação de reciprocidade social. Contudo, não temos subsídios suficientes para verificar essa hipótese. Entretanto, o contexto da sala nos dá alguns indícios dessa assertiva, visto que nos demais grupos de alunos havia interações maiores entre os sujeitos.

Após a conclusão dessa oficina, o aluno Paulo sinalizou ter apropriado o conceito da soma dos ângulos internos de um polígono. Uma tarefa por ele resolvida (Figura 6) nos dá alguns indícios sobre essa conclusão.

Outro resultado obtido a partir das oficinas, em um ambiente coletivo, foi em relação ao sentimento positivo dos alunos acerca desse tipo de trabalho pedagógico. No caso de Paulo, ele desmitificou sua impressão inicial de que atividades em grupo não seriam benéficas para a sua aprendizagem (Figura 7).

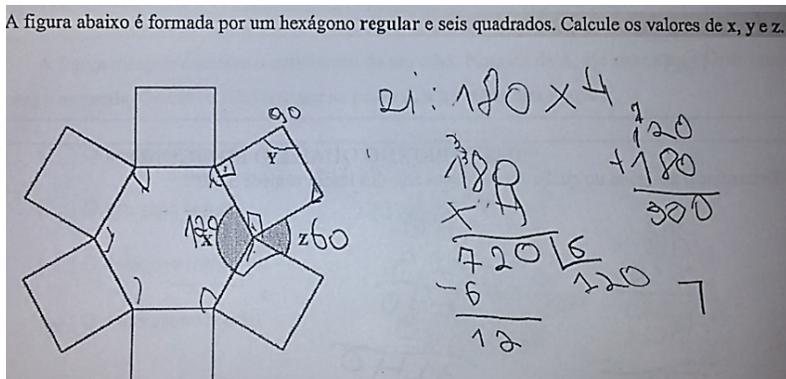


Figura 6 - Colocando em prática os conceitos adquiridos em oficina

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

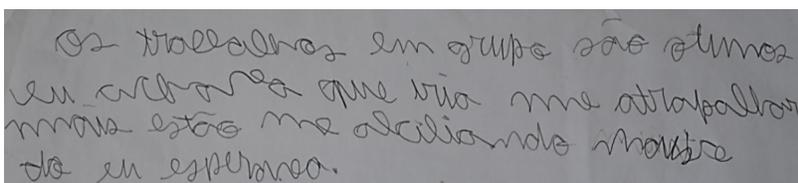


Figura 7 - Depoimento de Paulo em relação às oficinas coletivas

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Faz-se necessário destacar que o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) contempla o acesso de crianças com deficiência em classes regulares. A inclusão consiste em proporcionar um ambiente favorável à integração ativa entre todos os alunos de forma harmoniosa.

Entendemos que para a criança com deficiência é fundamental ter a oportunidade de conviver e aprender com outras pessoas. Essa convivência faz com que ela se sinta um integrante ativo naquele meio e que perceba que é possível aprender e realizar atividades coletivas. Levando em consideração os alunos com SA, a inclusão social e a interação desses alunos com os outros é relevante para o desenvolvimento de sua autoestima e aprendizagem.

A escola, ao promover o espaço de convivência e de experiências interpessoais, proporciona aos alunos que não apresentam limitações a oportu-

tunidade de saber lidar com as diferenças, com a intolerância, com o preconceito. Eles aprendem, até mesmo, os conteúdos curriculares, como foi o caso apresentado nesta pesquisa, quando mostramos que o trabalho coletivo e colaborativo foi fundamental para que um ajudasse o outro. Nessa perspectiva, a escola estará formando indivíduos sensíveis ao outro, capazes de conviver coletivamente e, conseqüentemente, com respeito à diversidade.

Considerações finais

O LME foi, durante a coleta de dados, um importante aliado para o processo de aprendizagem, pois favoreceu um melhor movimento de relações intersubjetivas, visto que a *interação* entre os alunos, o professor e os recursos pedagógicos, encontrados em suas instalações, desencadearam um processo *mediador* de aprendizagem.

No percorrer das intermediações e oficinas, o aluno Paulo apresentou uma evolução conceitual crescente em suas atividades em sala de aula e também nas avaliações. Ressaltamos que esses resultados favoreceram um aumento da autoestima de Paulo, o que, em nosso ponto de vista, auxiliou a aquisição de novos conceitos.

Pelo exposto neste artigo, acreditamos que foi possível evidenciar indícios que refletem a investigação do professor enquanto mediador do conhecimento matemático. Essa mediação ocorreu por meio de atividades realizadas no LME, nas quais foi possível identificar as interações sociais desenvolvidas pelo sujeito da pesquisa Paulo quando inserido em atividades coletivas.

Referências

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

BERNARDES, M. E. M.; MOURA, M. O. Mediações simbólicas na atividade pedagógica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 463-478, set.-dez. 2009.

BERNI, R. I. G. Mediação: O Conceito vygotskiano e suas implicações na prática pedagógica. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA E I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 11., 2006, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia, 2006.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 25 maio 2016.

DELABONA, S. C. *A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (Síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar*. 2016. 194 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v. 28, n. 1, p. 3-11, 2006.

KRANZ, C. R. *Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal: contribuições à educação matemática inclusiva*. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MAGGI, N. R.; AMÉRICO, R. M. Linguagem, aprendizagem e tecnologias da informação: uma leitura no âmago do sociointeracionismo segundo Vygotsky. *Nonada*, v. 2, n. 21, 2013.

MARTINS, O. B. Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch. *Revista Intersaberes*, v. 7, n. 13, p. 8-28, 2012.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2011.

SMOLKA, A. L. B. Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações. In: ROSSETTI-FERREIRA M. C. et al. (Org.). *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004. v. 1, p. 35-49.

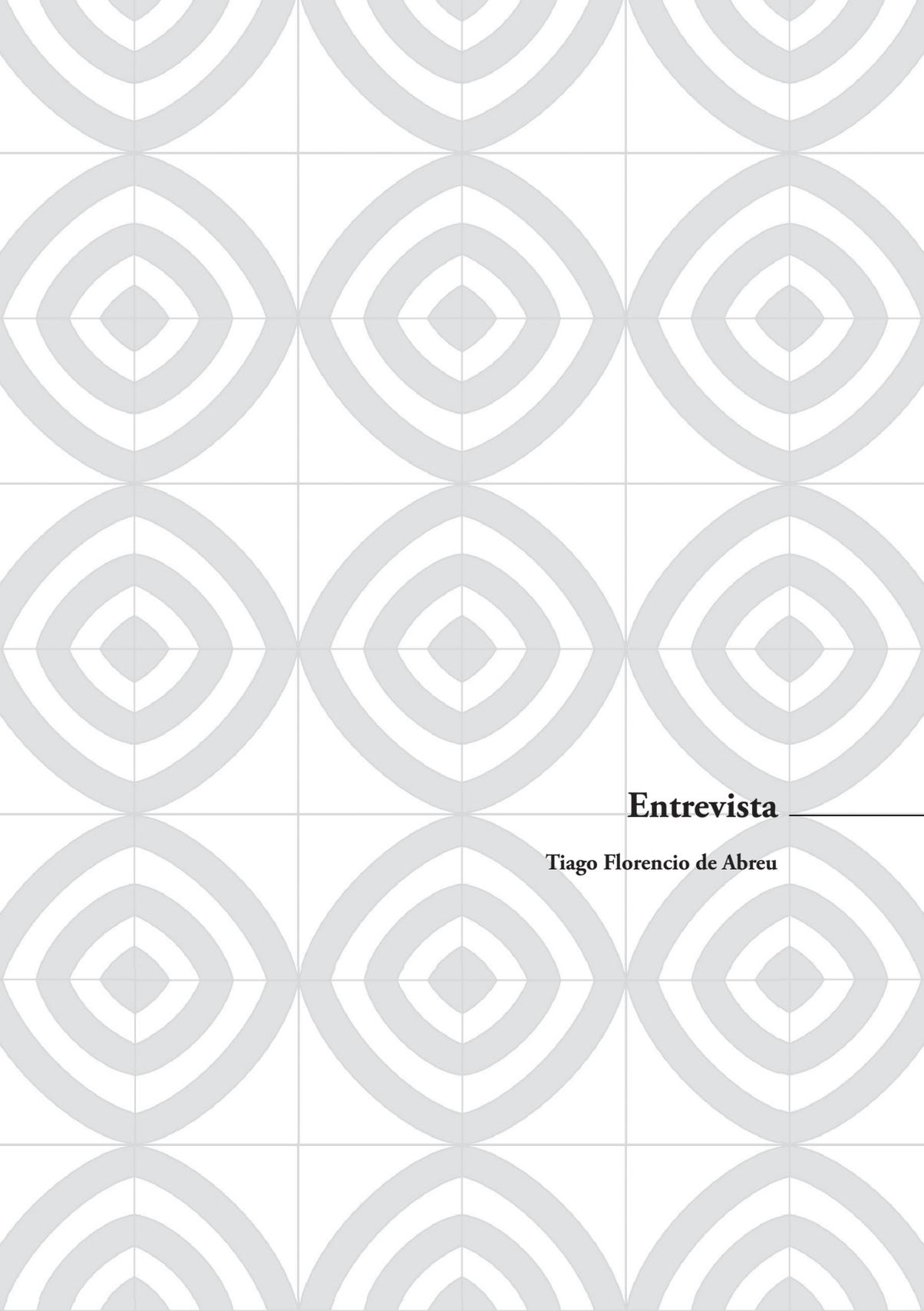
VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. Fundamentos de defectologia. In: _____. *Obras escogidas*. Madri: Visor, 1995. Tomo 5.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.



Entrevista

Tiago Florencio de Abreu

Sujeitos com Síndrome de Asperger lidam com invisibilidade e preconceito

People facing Asperger have to deal with invisibility and prejudice

Pessoas com Asperger lidam com dificuldades sociais decorrentes do pouco conhecimento do diagnóstico pela maioria da população

Tiago Florencio de Abreu*

Pessoas com um nível de autismo mais “leve”, denominado autismo de alto desempenho, também conhecido como Síndrome de Asperger, compartilham dificuldades de comunicação e de interação social, como em outros espectros do autismo. Mas, como diferencial, possuem maior independência e fala desenvolvida. As características desse espectro do autismo, tão sutis, podem passar despercebidas pelas demais pessoas.

As primeiras pesquisas sobre Síndrome de Asperger ocorreram em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, por Leo Kanner e Hans Asperger. Em seus trabalhos individuais, descreviam crianças com dificuldades nas relações sociais e coordenação motora desajeitada. A condição só tornou-se diagnóstico décadas depois.

Entre as dificuldades e nuances da vida social, os chamados *aspies* conseguem, em grande parte, fazer parte das diversas camadas da sociedade. Segundo profissionais e autistas, a popularização da síndrome é um desafio necessário para o autoconhecimento e aumento da qualidade de vida.

O autismo, com todas as suas variações, ainda é mistério para médicos, pais e indivíduos diagnosticados. A Síndrome de Asperger, cuja diagnose entrou no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais em 1994, somente passou a ser popularizada nos últimos anos. Ainda não há, no Brasil, uma quantidade estimada de pessoas com essa síndrome.

* Graduando em Comunicação Social – Habilitação: Jornalismo –, 4º período, na Universidade Federal de Goiás. E-mail: tiagoabreupro@gmail.com.

Identificação tardia

É possível encontrar, com certa dificuldade, estudantes universitários com a Síndrome de Asperger em instituições como a Universidade Federal de Goiás (UFG). Isso porque muitas de suas características, a princípio, passam despercebidas e atrapalham, inclusive, o diagnóstico.

É o caso de A., 23, que recebeu o diagnóstico. Mesmo tardio, o laudo, segundo ela, confirmou impressões existentes desde os 14 anos, quando mudou de escola e não conseguiu se adaptar. “Não conseguia ser como os outros alunos. Tinha dificuldade para me comportar como eles e também não me interessava pelas mesmas coisas”, contou.

O processo de autoconhecimento durou anos, entre a rejeição e o *bullying*. “Levei mais tempo para descobrir que essa diferença era a Asperger, por não ser algo muito divulgado”. A não aceitação dos colegas, em sua visão, complicou: “Atrapalhou a me adequar a um novo ambiente. Eu comecei a receber *bullying* dos outros por causa disso e, conseqüentemente, passei a não gostar do ambiente escolar.”, afirma.

O diagnóstico foi confirmado por meio de uma entrevista e questionários. A. procurou o Núcleo de Acessibilidade da UFG e conseguiu apoio psicológico por meio da instituição. “Como eu tinha suspeitas, a psicóloga também me pediu para dizer e levar tudo o que eu tivesse relacionado com a síndrome”, disse.

A., que é estudante de Psicologia na UFG, considera o diagnóstico tardio consequência de várias questões. “A demora se deve muito ao fato de que, muitas vezes, é preciso passar por vários profissionais diferentes: Fonoaudiólogos, psicólogos, fisioterapeutas, entre outros. Tudo depende do caso”, informa.

R., 27, formado em Ciências Sociais pela UFG, foi diagnosticado aos 24 anos, após ler materiais na internet e ter consultas com um psiquiatra. “Eu gostava e me interessava por assuntos que não são comuns aos outros da minha idade. Também era meio desajeitado e desengonçado”, afirmou.

Algumas características da Síndrome de Asperger, como a dificuldade em estabelecer relações sociais e a linguagem formal, podem ser confundidas com sinais de timidez ou arrogância. Por isso, R. considera que saber do diagnóstico o ajudou. “Melhorou demais. Eu era bem mais tímido e fechado. Hoje eu me socializo mais. Cumprimento as pessoas e olho no rosto delas para conversar”, avalia.

A pouca habilidade social é a dificuldade que mais incomoda A. “Vivemos em um mundo que depende de interações sociais. Quando se está no mercado de trabalho, é necessária uma rede de contatos. Precisamos saber lidar adequadamente com as pessoas, até mesmo para iniciar um relacionamento amoroso e ter uma família”, reflete.

Outro olhar

P., 20, graduando em Farmácia na UFG, convive com uma pessoa com Síndrome de Asperger. Ele declarou que as especificidades de seu amigo, antes da suspeita, eram invisíveis. “A princípio, me parecia uma pessoa comum e bem inteligente. Inclusive, quando trabalhávamos juntos, se destacava pela inteligência e tinha certa popularidade. Com o tempo, percebi algumas diferenças. O achava birrento. Só fui entender sua condição no futuro”, conta.

Por conceitos pré-formados, P. não acreditou, de imediato, na síndrome. “Quando ele disse das suspeitas, não acreditei muito”, afirma. Com o tempo, durante o diagnóstico, suas impressões mudaram. “Acompanhei de perto o processo. Inclusive, conversei com a psicóloga sobre as características dele. Nesse tempo, tinha certeza que seria positivo, seja pra Asperger ou pra qualquer outra condição psicológica atípica”, alega.

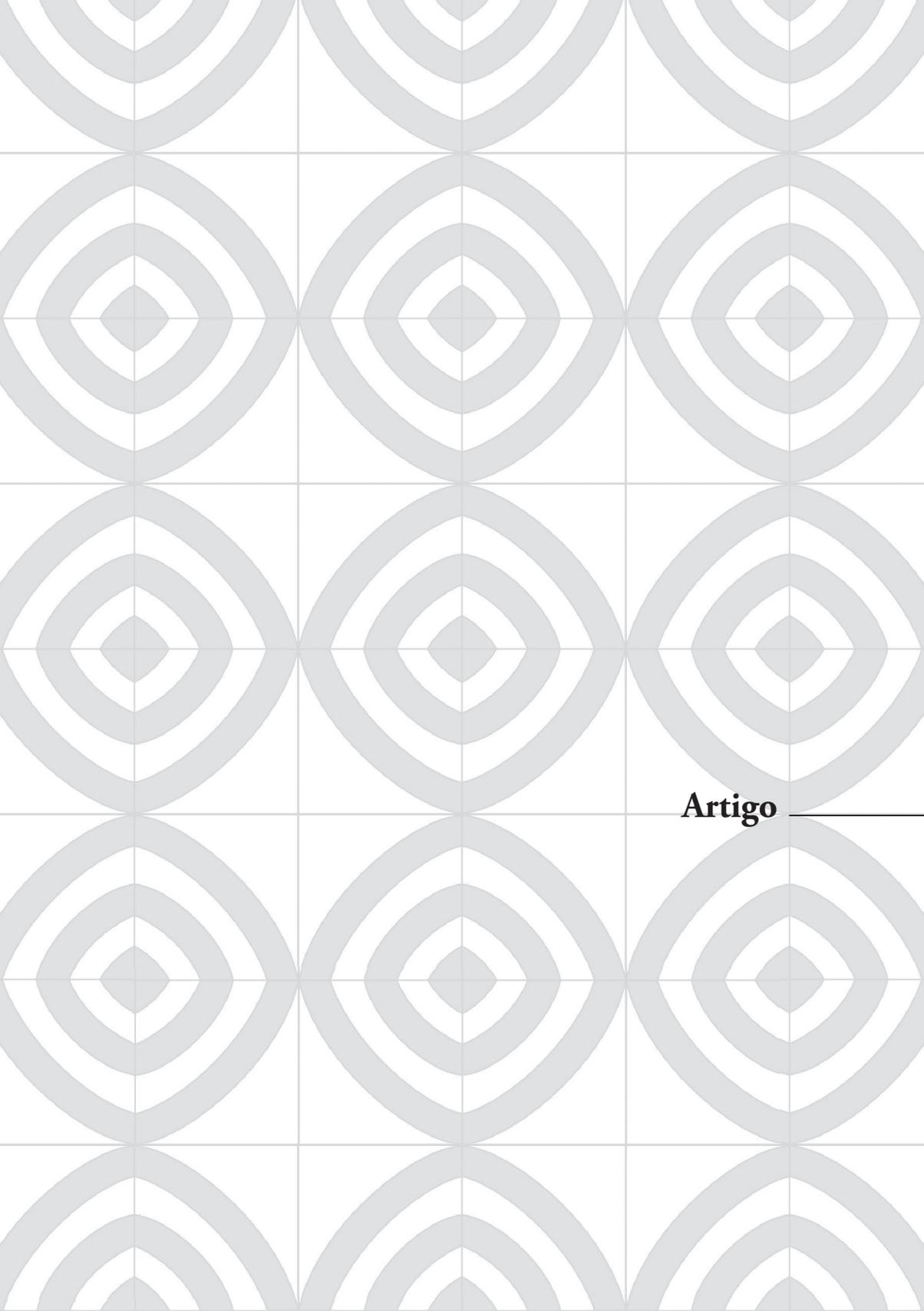
As barreiras, segundo ele, são as mesmas vivenciadas por A. A dificuldade em construir novas relações sociais é uma característica marcante. “Ele tem muita dificuldade para fazer novas amizades. Quando estamos em um grupo de amigos, sempre fica meio reprimido. Mas, com pessoas que gosta, ele se solta e age normalmente”, destaca.

A., no convívio com a síndrome, pensa se a sua categorização como deficiência é correta. Ela acredita que depende dos casos e contextos. “Algumas qualidades compensa características que nos faltam. Porém, depende muito do grau de comprometimento e varia para cada indivíduo”. Em aspectos legais, vê com bons olhos. “Ser considerada uma doença é algo bom, pois nos garante alguns direitos que fazem muita diferença”, considera.

Já R., por sua vez, que também convive com a síndrome, sustenta a ideia de que a Síndrome de Asperger não desqualifica o indivíduo. “Tem coisas que eu posso e devo melhorar e outras que fazem parte do meu modo de ser. Algumas delas nos singularizam e outras nos unem”, opina. Quem não é portador da síndrome, mas convive com alguém diagnosticado como sendo, como é o caso de P., considera que “em alguns casos

mais graves é deficiência, mas, em relação ao meu amigo, vejo como uma forma diferente de ser”, acredita P.

A. considera as demais pessoas despreparadas em relação à Síndrome de Asperger. “Se não estão preparadas para lidar com as diferenças que são conhecidas e divulgadas, quem dirá com algo que nem conhecem. É difícil alguém falar sobre Asperger publicamente. Quando a síndrome é divulgada, geralmente o sujeito é retratado com estereótipos de genialidade, excentricidade e timidez”, lamenta.



Artigo

Filhos do paraíso: a ética no mundo infantil

Glacy Queiros de Roure*
Neisi Maria da Guia Silva**

Resumo

O propósito deste estudo é perceber a experiência da infância no filme *Filhos do paraíso* (1997). Um filme iraniano, dirigido por Majid Majidi, com direção de fotografia de Parviz Malekzaade, baseado em fatos reais, que nos conta a história de dois irmãos, Ali (9 anos) e Zahra (6 anos), os quais dividem um mesmo par de tênis para ir à escola. Muitas questões são tratadas no filme mostrando-nos o olhar da criança que a todo tempo se mostra solidária e capaz de se posicionar perante as dificuldades que a vida lhes apresenta. O espaço geográfico é o da periferia, que retrata bem os problemas de infraestrutura. São também levantadas questões humanísticas relativas ao amor, à ética, à honestidade, à solidariedade e ao companheirismo. Encontramos nessa família, e nos personagens coadjuvantes, importantes reflexões nesse sentido, principalmente sobre a dignidade no enfrentamento da pobreza e do sonho com um futuro melhor. Ainda é possível observar na película a importância do pai e dos vínculos afetivos na constituição do sujeito.

Palavras-chave: cultura, arte, cinema, infantil, psicologia.

Children of heaven: ethics in the children's world

Abstract

The purpose of this study is to understand the experience of the childhood in the movie *Children of Heaven* (1997). An Iranian movie directed by Majid Majidi, photography direction by Parviz Malekzaade, based on real facts, which tells the story of two brothers, Ali (9 years old) and Zahra (6 years old), who share the same pair of shoes to go to school. Many issues are addressed in the movie, showing us the child look that all the time is solidary and able to stand before the difficulties that life presents. The geographic space is the periphery, which shows the infrastructure problems. They are also raised humanistic issues related to love, ethics, honesty, solidarity and companionship. We found in this family, and supporting characters, important considerations in this regard, particularly on the dignity in the face of poverty and dream of a better future. It is still possible observer in the movie the importance of the father and the emotional bonds in the constitution of the subject.

Keywords: culture, art, cinema, infant, psychology.

* Doutora em Estudos Linguísticos pela Unicamp. Professora da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: glacyy@terra.com.br.

** Doutoranda em Educação pela PUC/Goiás. Professora da Universidade Federal de Goiás. E-mail: neisimaria7@gmail.com.

Introdução

Este texto está vinculado às discussões do Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise (Gepeiap), constituído desde 2012. O grupo é composto por professores, estudantes e pesquisadores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC-GO; da Universidade Federal de Goiás – UFG (Faculdade de Educação – FE; e Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação – Cepae) e da Universidade Estadual de Goiás – UEG (Campus de Montes Belos). O grupo objetiva discutir e problematizar o tempo da infância em diferentes áreas do conhecimento: educação, arte, psicanálise, filosofia, sociologia. Tem como proposta a investigação de elementos (in)visíveis que constituem uma infância, concebida como instância de estruturação do sujeito, de um sujeito como efeito de linguagem, suportado por um desejo que não seja anônimo (GEPEIAP, 2016).

Tendo em vista tais pressupostos, o propósito deste texto é refletir sobre a experiência da infância no filme *Filhos do paraíso* (*Bacheha-Ye aseman*, 1997), um filme iraniano, dirigido por Majid Majidi, cuja obra tem como princípio refletir sobre a intolerância e sobre o estranhamento entre os povos. A fotografia do filme é dirigida por Parviz Malekzaade e a música, por Keivan Jahanshahi. Ele é baseado em fatos reais e nos conta a história de duas crianças, Ali (Amir Farrokh Hashemian), com nove anos, e Zahra (Bahare Seddiqi), com seis anos, que dividem o mesmo par de tênis para ir à escola. O filme retrata a experiência de companheirismo e solidariedade vivida entre os irmãos e possibilita a reflexão sobre a existência de uma dimensão ética no mundo dito infantil.

Em relação ao cinema iraniano, Meleiro (2006) informa-nos da existência de três gêneros filmicos: o modelo hollywoodiano, o cinema autor e o cinema político militante. Atualmente, 20% das obras produzidas no Irã se dedicam a tratar da consciência social, estabelecendo uma autocrítica relacionada às questões da realidade do país, fato que muitos consideram uma “arma política”. A proposta é levar o público a refletir sobre a realidade em que vivem naquele país:

A ideologia do cinema político está diretamente implicada na película, já que as narrativas atuam para resolver simbolicamente contradições sociais e devem lidar com as divisões políticas existentes entre os grupos, classes ou sexos, que foram construídas como naturais ou inevitáveis na nossa sociedade. (MELEIRO, 2006, p. 79).

Com certeza, o cinema iraniano nos proporciona um olhar mais ampliado do que seja o Irã e que vai além do revelado pelas grandes redes de comunicação, limitadas aos informes sobre conflitos ocorridos no país e à reprodução de estereótipos que limitam o nosso entendimento sobre a cultura iraniana. Nos filmes, os temas próximos ao cotidiano ou mais complexos, como aqueles que tratam de tabus relativos aos códigos islâmicos e a regras de conduta, são tratados com reflexão, poesia e arte.

Na história do cinema iraniano, encontramos uma vasta produção cinematográfica que nos permite bordejar de forma singular o (in)visível e o (in)transmissível que cerca a experiência da infância e, assim, pode iluminar a existência de uma outra infância (ROURE 2014). Nessa filmografia, encontramos obras-primas de grandes diretores, os quais se apresentam como referência tanto na área dos estudos filmicos como nos estudos sobre a infância. Quais sejam: *Onde fica a casa do meu amigo?* (*Khane-ye Doust Kodjast?* 1987) e *Tarefa de casa* (*Mashgh-e Shab*, 1989), de Abbas Kiarostami; *O silêncio* (*Sokout*, 1997), de Mohsen Makhmalbaf; *A maçã* (*Sib*, 1997), *O quadro negro* (*Takhté Siah*, 1999) e *Cavalo de duas pernas* (*Asbe Du-pa*, 2008), de Samira Makhmalbaf; *O balão branco* (*Badkonake Sefid*, 1995) e *O espelho* (*Ayeneh*, 1997), de Jafar Panahi; *Filhos do paraíso* (*Bacheha-Ye Aseman*, 1997), *A cor do paraíso* (*Rang-e Khoda*, 1998), *Baran* (*Baran*, 2001) e *A Canção dos pardais* (*Avaze Gonjeshk-Ha*, 2008), de Majid Majidi; *Tempo de embebedar cavalos* (*Zamani Barayé Masti Asbha*, 2000), *Tartarugas podem voar* (*Lakposhtha Parvaz Mikonand*, 2004) e *Life on the Border*, 2015), de Bahman Ghobadi.

Em quase todos esses filmes, as crianças ou os adolescentes são apresentados como protagonistas e se, de modo geral, eles são utilizados pelos diretores como metáforas para a realização de uma crítica social (MELEIRO, 2006), os filmes, por eles mesmos, em razão dos procedimentos estéticos utilizados, acabam por revelar um modo de ser criança, quase sempre, (in)visível aos estudiosos da infância. Neles, a criança ou o adolescente protagonista, mais que reproduzir narrativas próprias ao mundo já conhecido da infância, instiga, com um modo ético de se colocar no mundo, a reflexão sobre nossa condição humana.

Observamos, nesses filmes, uma condição de resiliência diante dos acontecimentos vividos, uma capacidade mimética de recriar os acontecimentos adversos e um modo ético de presença do sujeito no mundo: seja como “mulas”, ou melhor, como contrabandistas, trabalhadoras comprometidas em auxiliar a família no seu sustento, como em *Quadro negro*

(*Takhté Siab*, 1999), seja como aquele que percorre a vila incansavelmente à procura do amigo para devolver o caderno trocado, na sala de aula, para que esse não seja expulso da escola, como em *Onde fica a casa do meu amigo?* (*Khane-ye Doust Kodjast?* 1987), seja como as crianças refugiadas nos campos de Kobani e Shengal, fronteira da Síria e do Iraque, no documentário *Life on the Border* (2015), em que elas próprias denunciam os brutais ataques do Estado Islâmico do Iraque e da Síria (ISIS).

O filme que vamos analisar, *Filhos do paraíso* (*Bacheha-Ye Aseman*, 1997), considerado pela crítica como uma lição de amor, conquistou três prêmios no Festival Mundial de Filmes em Montreal, em 1997, e foi produzido pelo I dica. É baseado em uma história real de dois irmãos, Ali e Zahra, que dividem um mesmo par de tênis para ir à escola. A família mora em um bairro pobre, ao sul de Teerã, e é marcada pela pobreza, pois enfrenta dificuldades para comprar alimentos e pagar o aluguel. Contudo, apesar disso, é possível observar, nas relações familiares, a importância do pai e a existência de vínculos afetivos como o amor, o respeito, o companheirismo e a solidariedade. Além do mais, o filme retrata, por parte da família, uma dignidade no enfrentamento da pobreza.

Vale ainda destacar a brilhante atuação dos atores Ali (Amir Farrokh Hashemian) e Zahra (Bahare Seddiqi), selecionados, à época, por Majid Majidi em escolas da região.

Em cena: *Filhos do paraíso*, de Majid Majidi

No filme, o desenvolvimento de toda a trama parte de uma situação-problema inicial vivida pelos irmãos e suas tentativas para solucioná-la. Os sapatos velhos de Zahra foram consertados e ficou a cargo de Ali buscá-los. Ele pega os sapatos, mas no caminho de volta para casa, enquanto passava para comprar algumas batatas, deposita a sacola plástica com os sapatos de Zahra entre os caixotes do pequeno armazém. Envolvido na escolha das batatas, ele não percebe que o catador de lixo recolhe a sacola plástica e, assim, Ali perde de vista o único par de sapatos da irmã e volta para casa.

Depois do incidente, aos prantos, ele conta o ocorrido para a irmã que se apresenta desolada. Desse momento em diante, ambos viverão o dilema de contar, ou não, o ocorrido ao pai (Mohammad Amir Naji). A questão é que, para Ali, o pai, em função das dificuldades em pagar o mer-

cado e o aluguel, já vencido há cinco meses, não terá dinheiro para comprar outro sapato para a irmã.

Nesse filme, ao lado da preocupação de Ali com uma possível bronca do pai, é possível observar uma disponibilidade subjetiva do menino em aceitar como fato a impossibilidade paterna de responder a qualquer demanda que, naquele momento, implicasse em algum gasto: “Não estou com medo de apanhar. Papai não terá dinheiro até o fim do mês. Ele terá que pedir algum emprestado”. O que não significou, por parte de Ali, desconsiderar ou desqualificar a posição do pai como autoridade paterna.

O pai de Ali e Zahra é apresentado no filme como um homem humilde, com princípios rígidos, religioso e honesto, o que fica evidente em várias cenas do filme. Apesar de aparentemente rude, ele parece sempre preocupado com a saúde da mulher, com a educação dos filhos e sonha com um futuro melhor. Como patriarca da família, ele procura transmitir valores como amor, respeito e honestidade.

Em relação ao papel do pai na constituição psíquica, Lacan (1995), com a releitura de Freud, contrapõe-se a uma visão reducionista do Édipo como drama familiar e o considera como função estruturante, deslocando-o de uma visão relacionada à família nuclear burguesa do tipo patriarcal. Nesse sentido, a noção de pai é menos a de um ser encarnado do que o de uma entidade essencialmente simbólica que ordena uma função. É em razão da preeminência dessa existência simbólica que pensamos no seu caráter fundamentalmente operante e estruturante em nosso psiquismo, “em outras palavras, é porque esse pai simbólico é universal – daí a essência de sua necessidade –, que nós não podemos deixar de ser tocados pela incidência de sua função, que estrutura nosso ordenamento psíquico. (LACAN, 1999, p. 154).

Lacan (1999) ainda reafirma a função do pai como simbólica e define o significante “nome do pai” como aquele que dá esteio e promulga a lei e cuja função consiste na regulação do sujeito com seu desejo ao conjunto dos significantes que o regem. Nesse texto, Lacan não só aproxima o significante “nome do pai” ao complexo de Édipo, mas ressalta a existência de uma articulação lógica entre eles. É no interior do complexo de Édipo que o “nome do pai” se fará presente: “Não se coloca a questão do Édipo se não houver pai; inversamente falar de Édipo é introduzir como essencial a função do pai” (LACAN, 1999, p. 171).

Dependerá da incidência do significante “nome do pai” na vida do sujeito para que nela se produza, ou não, um sujeito de desejo. “Em outras

palavras, é preciso ter ‘Nome do Pai’, mas é também preciso que saibamos servir-nos dele. É disso que o destino e o resultado de toda a história podem depender muito” (LACAN, 1999, p. 163).

Pensar uma família em situação de exclusão econômica, como a de Ali e Zahra, em uma cultura capitalista, marcada pelo individualismo e pelo consumo, implica considerar o peso de uma discursividade que, apoiada sobre a acumulação de bens, promove um deslocamento do ser para o ter. Nesse contexto, a garantia de um lugar a ser ocupado pelo sujeito encontra-se não mais determinada pelos valores, obrigações e tradições, com base nos quais se anunciam os ideais a ser cumpridos na sociedade, mas tem como referência os bens que o sujeito tem ou aquilo que ele parece ser. O não cumprimento do imperativo em ter produz efeitos imediatos em relação à figura paterna. Esses efeitos foram denominados por Lacan (1993) de “declínio da função paterna”, isso porque, uma vez que o pai não seja reconhecido socialmente, não se apresenta como um consumidor em potencial, por exemplo, é quase impossível que ele ocupe um lugar simbólico para o filho.

Que o valor do sujeito suspenso à sua riqueza exibida, por exemplo, destitui de possível paternidade quem está na pobreza – coisa mais grave e mais geral –, deixa prevalecer o real dos laços que organizam a nossa vida social, pois ser alguém não parece ser o efeito de um nome, mas o efeito da posse real das coisas [...]. (CALLIGARIS, 1991, p. 118).

No caso da família de Ali, a situação de pobreza em que ela se encontra submetida, pelo fato de o pai não ter um bom salário e de não poder atender a uma demanda de consumo de objetos, não afeta a função paterna exercida por ele. Na verdade, sem que disso tenha consciência, Ali poupa o pai de uma situação que o exporia em sua miséria: não ter dinheiro para comprar o sapato, sem, no entanto, desqualificá-lo. O que se coloca para Ali é, então, sua responsabilização pela perda dos sapatos. Desse modo, o que orienta sua decisão parece ser menos o medo de uma bronca e mais uma inarredável posição ética vinculada a uma necessária ação, em que ele não recua diante do preço a pagar.

Assim, ainda que esse filme seja normalmente concebido como uma lição de amizade e companheirismo entre os irmãos e quase nada seja dito em relação à figura paterna, é com base nos procedimentos estéticos utilizados que podemos perceber a sua importância no decorrer de todo o filme. Quase sempre enquadrado em posições centralizadas pelo diretor de

fotografia, o pai caracteriza-se como elemento chave na condução de toda a narrativa fílmica. Lembremos que é em função da relação que Ali estabelece com esse grande Outro – o pai – que um ato de desejo será realizado.



Figura 1 - Pai de Ali em casa



Figura 2 - Ali e o pai na bicicleta

Uma decisão, um pacto silencioso

Será a partir da sugestão dada por Ali que os irmãos passarão a revezar o único par de sapatos disponível, ou seja, o seu velho tênis, que logicamente ficou enorme para Zahra. Ainda que desconcertada com o uso do tênis, a irmã mantém-se fiel a ele, a quem dedica amor e companheirismo, além de lhe depositar imensa confiança. É a presença do carinho e da cumplicidade dos dois irmãos, em torno de um pacto que não pode ser revelado, que faz do filme uma poesia.

Nesse sentido, vale retomarmos a cena em que a decisão da partilha é tomada em segredo por ambos, ainda que ela ocorra na frente dos pais. É noite e a família encontra-se reunida em frente à televisão, enquanto o pai corta o açúcar para o chá que será servido na Mesquita. A conversa entre os pais gira em torno da saúde da mãe e da falta de dinheiro para o pagamento da venda e do aluguel que se encontram atrasados, o aluguel há mais de cinco meses.

Enquanto isso, os irmãos travam um silencioso diálogo mediado pela troca de cadernos. Nesse momento, observamos uma transição do plano conjunto para o plano individual e a câmera volta-se para os corpos de Ali e Zahra que se encontram sentados no chão sobre seus tapetes. Em seguida, a câmera desce em *plongée* tomando em primeiro plano apenas seus cadernos e suas mãos. Para dar ênfase a esse diálogo, o diretor situa a troca de cadernos entre os irmãos ao longo de uma longa sequência estruturada pela relação campo-contracampo, de modo que o visível (campo) e o invisível (contracampo) vão trocando de lugar nos dois lados do dispositivo especular. É

da articulação do campo visível (o caderno e mãos de Zahra) com o campo ausente (o mesmo caderno e as mãos de Ali) que as perguntas e respostas são escritas e trocadas entre os irmãos. Ao final, em face da hesitação de Zahra em escrever sua posição final, a câmera focaliza, em um mesmo plano, as mãos de Zahra sobre o caderno e as mãos de Ali oferecendo seu lápis como forma de agradecimento.



Figura 3 - Zahra e Ali sentados no chão

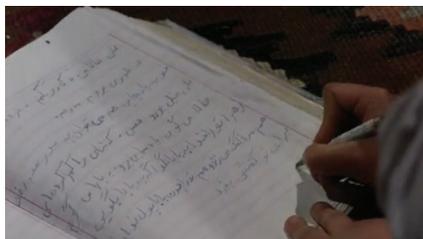


Figura 4 - Zahra escrevendo para Ali

Uma vez estabelecido o acordo, eles assumem para si a responsabilidade do ocorrido e, desse momento em diante, vivem o drama do compartilhamento do par de sapatos: Zahra usará o tênis de manhã e o devolverá a Ali para que ele possa ir às aulas no período da tarde.

Com o objetivo de ressaltar a cumplicidade e o companheirismo entre os irmãos, o espectador é convocado a observar um longo plano sequência (quase dois minutos) com a cena da corrida de Zahra pela vila iraniana com seus estreitos corredores até o encontro com o irmão, a troca de sapatos e depois a corrida de Ali até a escola.

Essa cena, que é reintroduzida pelo diretor por mais de uma vez, permitirá ao espectador pensar na condição resiliente dos irmãos em face dessa experiência realizada em tamanha adversidade. Tal característica parece compor principalmente o personagem de Ali e nos ajuda a pensar o quanto a resiliência é incondicionalmente presente nas crianças.

Logo após o primeiro dia da troca de sapatos, Zahra confessa a Ali que não irá mais a aula com o tênis porque está muito sujo. Nesse momento, vemos uma das cenas mais belas do filme. Tendo ao fundo um muro descascado, o que denota a condição de pobreza da família, Ali e Zahra encontram-se sentados sobre um pequeno poço lavando o tênis. De repente, sem querer, Ali sopra parte da espuma que recobre o tênis. Vendo o gesto de Ali, Zahra o repete e produz bolhas de sabão que saltam no ar. Daí em diante, com desta-

que para suas expressões faciais, os dois são filmados em primeiro plano, ambos com suas bolhas de sabão até que elas – as bolhas – ao som de uma bela trilha sonora, parecem adquirir vida e dançam sozinhas pelo campo fílmico.



Figura 5 - Ali fazendo bolhas



Figura 6 - Zahra imitando Ali

Para pensarmos nessa capacidade mimética, apresentada pela criança quando transforma o nada em tudo, produzindo caminhos e restabelecendo desordens, nada melhor que retomarmos as reflexões de Walter Benjamin sobre a mimesis e o universo infantil:

Elas [as crianças] sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente pra elas e, só para elas. Nesses restos elas estão mais empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um mundo maior. (1984, p. 77).

Assim, se a experiência da criança difere da experiência do adulto é porque a relação deste com o mundo pauta-se pelo predomínio da razão, o que pressupõe o controle e a reflexão, ao passo que a criança, cuja relação com o mundo é marcada pelo “(im)possível”, o apreende com “a sensibilidade e imaginação” (SCHLESENER, 2009, p. 154). Desse modo, é por se sentir à vontade no mundo que ela é capaz de produzir experiências de (re) apropriação e renovação de sentidos, sempre reveladoras de sua condição sensível. É a capacidade mimética da criança que lhe permite se debruçar sobre todo e qualquer objeto e ousar na produção de significações lógicas e ilógicas, contornando a experiência traumática da existência. Como destaca Benjamin (1987, p. 229): as “crianças decretam a renovação da existência por meio de uma prática centuplicada e jamais complicada”.

O sapato cor-de-rosa

No decorrer do filme, inúmeras são as cenas em que a câmera se volta para a imagem de sapatos, lembrando ao espectador a problemática da trama. Será assim que, um dia, no intervalo da aula, Zahra verá na escola uma colega com o sapato cor-de-rosa que Ali havia perdido. Ao término da aula, ela segue a garota para descobrir onde ela mora e conta ao irmão. Ao chegarem à casa da menina, Ali e Zahra se veem impossibilitados de intervir, uma vez que se deparam com o pai da colega recebendo ajuda dela, porque ele é deficiente visual, para carregar um tabuleiro de doces para vender.

Comunicando-se apenas pelo olhar, visto que as duas crianças não trocam nem uma palavra, elas entendem a impossibilidade de resgatar o sapato e voltam para casa. Mesmo passando por tantos transtornos, elas não conseguem se dirigir à família da colega de Zahra. Há um impossível a ser dito, a ser comunicado diante do estado de miséria em que essa família se apresenta.

No outro dia, quando Zahra voltava para casa correndo para entregar os sapatos, deixou cair a caneta que ganhara do irmão. O objeto é encontrado pela mesma colega do dia anterior que grita para Zahra, mas não consegue ser ouvida. Apesar de tentar alcançar Zahra para devolver o objeto, ela não conseguiu e, assim, pôde apreciar a caneta. A colega poderia se aproveitar do descuido e ficar com a caneta, mas isto não ocorre; mesmo tendo se encantado pelo objeto, no dia seguinte, ela devolve a caneta a Zahra.

De modo geral, a ética não é concebida como inata, daí a necessidade de ser aprendida no processo educativo, a fim de que a criança, aos poucos, apresente uma natureza moral que supere sua própria natureza instintiva. É por isso que a família e a escola são consideradas como ambientes apropriados para a transmissão e o aprendizado de valores éticos e morais.

Em um tempo marcado pelo individualismo, cada vez mais presente, é comum observarmos uma discursividade que reitera a importância do ensino da Moral e da Ética para crianças desde cedo. Lembramos que, segundo Piaget, o desenvolvimento pleno da moralidade infantil só ocorre entre os dez e onze anos com a passagem do princípio de heteronomia para a autonomia (PIAGET, 1994). Mas o que significa afirmar a existência de um “desenvolvimento” moral na criança e a necessidade do ensino da Ética na escola? Ainda que seja impossível discordar de tal proposta, pensamos que tal pressuposto, no limite, não só retira da criança uma condição muito própria de interpretar e de se indignar com o mundo dos adultos, mas também a coloca numa con-

dição absurda de dependência dos significados que regem o mundo adulto e de suas consequentes interpretações.

Uma vez que, neste texto, reconhecemos o quanto a arte possibilita-nos bordejar o (ir)representável e o (in)visível da/na infância (GEPEIAP, 2016), nesse filme, o respeito, a tolerância e a responsabilidade, demonstrados por Ali no decorrer de todo o filme e por Zahra ou pela coleguinha da escola, podem nos ajudar a pensar a existência de uma outra criança, de uma outra infância. Uma infância que se apresenta imersa no campo da linguagem e que, por isso mesmo, traz consigo a possibilidade de fazer experiência e apresentar outros significados que não sejam a esperteza ou o desrespeito – tão comuns ao mundo adulto – e que dizem de sua indignação com esse mundo. Aliás, é por não se encontrar totalmente submetida aos significados do mundo adulto que essa criança pode “olhar” o que já não pode ser “visto” e, assim, produzir atos éticos que se comprometam com um mundo mais ético e humano (ROURE; SÁ, 2015).

Em outra cena, o pai de Ali e Zahra recebe de um amigo da mesquita uma máquina para borrifar árvores e decide que, juntamente com Ali, irá procurar casas em que possa oferecer seu trabalho como jardineiro, na tentativa de ganhar algum dinheiro extra. Na bicicleta do pai, os dois chegam a um bairro de famílias mais abastadas ao norte de Teerã. Diante das dificuldades do pai em falar no interfone, Ali se propõe a ajudá-lo. Após várias tentativas, eles conseguem um jardim para cuidar e enquanto o pai trabalha, o menino brinca com o neto do dono da casa. Ao saírem da casa, o pai, orgulhoso com o dinheiro recebido pelo trabalho realizado, passa a compartilhar com o filho os sonhos de que esse novo trabalho possa ajudá-los no orçamento familiar.

Desse modo, diante das dificuldades do pai, mais uma vez, vemos Ali se prontificar a ajudá-lo, sem, no entanto, desqualificá-lo. Afinal, é o trabalho realizado pelo pai e sua devida remuneração que possibilitam tanto ao pai quanto ao filho estabelecerem uma relação mediada pelo simbólico, espaço em que ambos podem ser reconhecidos.

A corrida ...

Já quase ao final do filme, o professor de Educação Física da escola em que Ali estuda realiza uma seleção de alunos com a finalidade de escolher candidatos para uma corrida. Sem um tênis adequado, Ali não se interessa pela competição até descobrir que, entre as premiações, para o terceiro lugar

está previsto um par de tênis. Ele implora ao professor que o deixe participar da seleção, prometendo ganhar. É neste contexto que o menino constata uma possibilidade real de reparar a sua distração e devolver à irmã o seu sapato.



Figura 7 - Ali correndo para conquistar o terceiro lugar



Figura 8 - Ali pensando na irmã enquanto corre

Ali é selecionado e, no decorrer da prova, podemos observar o procedimento pelo qual o diretor insere, no momento das cenas da corrida, lembranças de Ali de algumas imagens e diálogos realizados entre os irmãos na forma de *flashbacks*. São imagens que retratam a corrida de Zahra da escola até a troca de sapatos com o irmão e alguns diálogos em que os irmãos conversavam sobre a perda dos sapatos e sobre a possibilidade de sua recuperação, caso Ali ganhasse o terceiro prêmio.

Interessa-nos ainda refletir porque na imagem-lembrança (*flashback*) que Ali tem de Zahra, no momento da corrida, o diretor não faz uso da manipulação da cor da imagem, por exemplo, por meio do uso de preto e branco ou de qualquer mudança de coloração que produzisse uma diferenciação do tempo presente, de modo a provocar uma espécie de transição, do “mundo real” (o presente) para o “mundo do passado” (DAMASCENO 2013). Lembramos que a imagem de Ali na corrida e a imagem-lembrança de Zahra se produz com a mesma coloração e sem nenhuma transição. Nesse sentido, pensamos que a imagem-lembrança de Zahra aponta para o tempo presente, produzindo uma espécie de presentificação do passado.

Uma longa sequência de seis minutos, destinada ao longo trajeto da corrida, é quase toda filmada em câmera lenta, possibilitando ao espectador acompanhar o esforço sobre-humano e o desgaste físico de Ali. Como elemento da sonoplastia, o diretor opta por uma respiração ofegante durante quase todo o percurso. Tais procedimentos conduzem o espectador a pensar na condição resiliente de Ali diante da necessidade de vencer, bem como

sua condição desejante que se afirma durante quase todo o filme: ele precisa e deseja chegar em terceiro lugar na corrida. Procedimentos que unem Ali a Zahra, bem como, uma vez mais, nos possibilitam elevar o estatuto da corrida à presença de um ato de desejo, cujo valor ético diz de sua responsabilização pela perda dos sapatos de sua irmã.

Mesmo com a advertência do juiz da prova: “Não empurrem os outros corredores. Vencer não é tudo”, Ali é empurrado por um companheiro de corrida, cai e, ao se levantar para retomar a corrida, perde a noção espaço-temporal e acaba ganhando a prova.

Ao terminar a prova, ele pergunta ao treinador: “Eu cheguei em terceiro, senhor?” E o treinador lembra que ele chegou em primeiro. Neste momento, podemos perceber a tristeza se abater no rosto de Ali, pois toda a comemoração pelo seu primeiro lugar não lhe é significativa.

Ao retornar para casa, apesar de sua vitória, Ali se apresenta a irmã na condição de perdedor, uma vez que a premiação recebida não os interessa. Ele nada diz, mas novamente seus olhares se comunicam. Zahra corre para atender ao choro da irmã recém-nascida e Ali, lentamente, retira dos pés seus tênis, que, naquele momento já estão por demais furados, e podemos perceber que as bolhas e feridas tomam conta de seus pés.

Enquanto isso, o pai retorna para casa e na garupa da bicicleta podemos observar, entre outros objetos, dois pares de sapatos.

Concluindo

Por que no decorrer do texto sustentamos que a decisão de Ali se configura como um ato de desejo e apresenta uma dimensão ética? Porque ele pode se deparar com uma impossibilidade paterna e, assim, tomar uma decisão absolutamente singular a partir da qual ele se responsabiliza. Porque ele se comprometeu com a irmã e sustentou seu compromisso, solitariamente, até o último instante, ainda que ao preço de seus pés feridos. Uma decisão que não implicou, por parte do menino, a resposta a nenhuma demanda e nem tampouco em ser reconhecido. Enfim, sua liberdade de ação implicou uma responsabilidade plena: caberia a ele e a ninguém mais, reaver os sapatos de sua irmã. Essa é a dimensão ética do ato de Ali.

O que não significa afirmar que essa escolha apresente uma dimensão consciente. Isso porque a ação de Ali não foi regulada por nenhuma forma de saber, nenhum saber consciente que viesse responder pela escolha realizada, ele

só sabia que diante da perda do único par de sapatos de sua irmã, algo deveria ser feito. Ele só sabia que era sua a responsabilidade de arcar com tal acontecimento e com a promessa realizada sem, no entanto, transferi-la ao pai. Essa é a dimensão inconsciente que o ato de Ali sustentou em sua singularidade.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. Trad. Marcos Vinícius Mazzari. São Paulo: Summus, 1984.

BENJAMIN, Walter. 1987. Rua de mão única. In: *Obras escolhidas*. Trad. R. Rodrigues Torres Filho e J. C. Martins Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.

CALLIGARIS, Contardo. *Hell Brasil: notas de um psicanalista europeu viajando ao Brasil*. São Paulo: Escuta, 1991.

DAMASCENO, Alex. Além do *flashback*: estéticas audiovisuais do fenômeno da lembrança. *Novos Olhares: Revista de Estudos Sobre Práticas de Recepção a Produtos Midiáticos*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/novosolhares/article/view/57041>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

ELIAS, Janaína. Breve história do cinema iraniano. *Chá-de-lima da Pérsia* (Blog). Disponível em: <<http://chadelimadapersia.blogspot.com.br/2014/02/breve-historia-do-cinema-iraniano.html>>. Acesso em: 1 abr. 2016.

GEPEIAP – Grupo de Estudos e Pesquisa: Educação, Infância, Arte e Psicanálise. *Arte, psicanálise e educação: procedimentos estéticos no cinema e as vicissitudes da infância*. Goiânia, 2016. Projeto de pesquisa.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares na formação do indivíduo: ensaio de análise de uma função em psicologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 4: relações de objeto*. Texto estabelecido por Jacques Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, Jacques. *O seminário, livro 5: as formações do inconsciente*. Texto estabelecido por Jacques Alain Miller. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MELEIRO, Alessandra. *O novo cinema iraniano: arte e intervenção social*. São Paulo: Escrituras Editora, 2006.

PIAGET, Jean. *O julgamento moral na criança*. 2. ed. Trad. E. Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

ROURE, Glacy Q. de. *Infância na retina: a experiência (in)visível do cinema e da infância*. Avanca: Edições Cine – Clube Avanca, 2014.

ROURE, Glacy Q. de. Em nome do pai. In: SOUZA, Sônia M. Gomes de (Org.). *Infância, adolescência e família*. Goiânia: Canône Editorial, 2001.

ROURE, Glacy Q. de; SÁ, Ana Carolina Roure M. de. A infância em abril despedaçado. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 10, n. 3, 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Palestra. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E SOCIEDADE, 2., 9 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=DuxEIgoeI8E&feature=youtu.be>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SCHLESENER, Anita Helena. Mimesis e infância: observações acerca da educação a partir de Walter Benjamin. *Filosofia Unisinos*, v. 10, n. 2, p. 148-156, maio-ago. 2009.

Filmografia

FILHOS do Paraíso (Bacheha-Ye Aseman). Produção de Majid Majidi. Irã: Buena Vista International / Miramax Films, 1997. DVD.

ONDE fica a casa do meu amigo (Khane-ye Doust Kodjast?). Produção de Abbas Kiarostami. Irã: Lume Filmes, 1987. DVD.

TAREFA de casa (Mashgh-e Shab). Produção de Abbas Kiarostami. Irã: Codec de Vídeo XviD, 1989.

O SILÊNCIO (Sokout). Produção de Mohsen Makhmalbaf. Irã: Cult Filmes, 1997. DVD.

A MAÇÃ (Sib). Produção de Samira Makhmalbaf. Irã: Cult Filmes, 1997. DVD.

O QUADRO negro (Takhté Siah). Produção de Samira Makhmalbaf. Irã: Clap Filmes, 1999. DVD.

CAVALO de duas pernas (Asbe Du-pa). Produção de Samira Makhmalbaf. Irã: Makhmalbaf Produções, 2008. DVD.

O BALÃO Branco (Badkonake Sefid). Produção de Jafar Panahi. Irã: Vintage Filmes, 1995. DVD.

O ESPELHO (Ayeneh). Produção de Jafar Panahi. Irã: Vintage Filmes, 1997. DVD.

A COR do paraíso (Rang-e Khoda). Produção de Majid Majidi. Irã: Europa Filmes, 1998. DVD.

TEMPO de embebedar cavalos (Zamani Barayé Masti Asbha). Produção de Bahman Ghobadi. Irã: Mais Filmes, 2000. DVD.

TARTARUGAS podem voar (Lakposhtha Parvaz Mikonand). Produção de Bahman Ghobadi. Irã: Imovision, 2004. DVD.

LIFE on the Border. Produção de Bahman Ghobadi. Irã, 2015.

A CANÇÃO dos pardais (Avaze Gonjeshk-Ha). Produção de Majid Majidi. Irã: Majid Majidi Production, 2008. DVD.

.....

Recebido em: 15 maio 2016.

Aceito em: 15 ago. 2016.



Resenha

LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora?*
Introdução à Libras e educação de surdos. São Paulo: EdUFSCar, 2013.

Reflexões linguísticas e educacionais em torno da inclusão de alunos surdos no âmbito escolar.

Andréa dos Guimarães de Carvalho*

Vencedor do 56º Prêmio Jabuti 2014 na categoria educação, o livro *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos* se destaca dentre as várias obras literárias já existentes que trazem à tona temas envolvendo a inclusão de surdos em instituições escolares, isto é, temas ricamente debatidos há quase duas décadas, mas ainda obscuros na prática educativa.

A obra organizada por Lara F. Santos e Cristina B. G. Lacerda, traz reflexões necessárias e interessantes, expostas por vários autores, pesquisadores na área da surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras) e educação de surdos, que abrangem os temas atuais em torno da surdez e suas consequências no sujeito surdo referente aos aspectos educativos, linguísticos, históricos e socioculturais. Necessárias porque envolvem um campo cujos debates teórico-práticos contínuos ainda resultam em ações incertas em meio aos insucessos ou resoluções temporárias envolvendo essas temáticas. Interessantes porque se esbarram na complexidade dos fatos que demandam vivências desafiadoras que nos engajam em contínuas pesquisas, diversificadas e correlacionadas, ampliando sempre os campos de investigações em que tais temas estão inseridos.

Lacerda e Santos são fonoaudiólogas e docentes na área da Educação Especial com conhecimentos aprofundados que se enquadram aos aspectos da surdez, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação inclusiva e bilíngue, os quais são discorridos no livro.

* Mestre em Ensino na Educação Básica – PPGEEB/Cepae/UFG. Doutoranda em Linguística – UNB, professora efetiva da UFG e intérprete de Libras na Secretaria Municipal de Educação de Senador Canedo.

As experiências das organizadoras, associadas às dos autores, contribuintes da obra, nos permitem embarcar em discussões teórico-práticas mais seletivas e seguras quanto a dados e informações atuais sobre os assuntos nela abordados, abrindo espaço para reflexões relevantes, reunidas e claramente relacionadas nessa obra, que vêm contribuir para a re-construção de novos conceitos, papéis dos profissionais envolvidos, possíveis ações e estratégias para melhor entendimento e atuação na área educacional em que o sujeito surdo está inserido, ou seja, reflexões pertinentes e, na atualidade, essenciais, tanto para a preparação de futuros docentes como para o esclarecimento de dúvidas e informações mais objetivas para os professores já atuantes.

A obra discorre os temas em três partes: a primeira refere-se às questões introdutórias que envolvem a surdez e a Libras; a segunda, aos aspectos estruturais linguísticos e históricos em torno da Libras; a terceira, e última, à educação dos surdos no contexto escolar e à formação docente para atuar nesse contexto.

Na primeira parte, três capítulos norteiam as discussões: o capítulo I com o título “Surdez e linguagem”, o capítulo II, “Libras. Apresentando a língua e suas características”, e o capítulo III sob o título “Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes”.

O capítulo I apresenta as reflexões da autora Maria Cecília Moura sobre surdez e linguagem com suas influências na constituição do sujeito surdo, mas destacando a importância da Língua de Sinais em todo esse processo. Nesse capítulo, a autora reafirma a importância da língua(gem) no desenvolvimento pleno da criança e destaca o papel da escola e da família, principalmente da mãe ou cuidador, assim como a importância das relações interacionais no meio social e/ou comunidade em que está inserida. Levanta questões que envolvem a língua de sinais, a comunidade surda e alguns pontos políticos que norteiam a educação dos sujeitos surdos. Como papel da família, a autora ressalta a estância inicial desse papel no mundo socializado, na qual a relação saudável entre mãe e/ou cuidador se faz necessária no desenvolvimento natural da língua(gem) da criança. Nos casos da criança com surdez e filha de pais ouvintes não usuários de língua de sinais, esse primeiro canal de comunicação fica limitado, podendo desencadear prejuízos linguísticos e de linguagem na criança. Daí a importância do diagnóstico precoce e da orientação adequada para a família, evitando o enfraquecimento dessa relação.

Uma vez limitado o processo de aquisição da língua de sinais por parte da família, entra o papel da escola como promotora desse processo,

associado ao de socializadora (que oportuniza a construção de relações comunicativas diversas, troca de conhecimentos, valorização das diferenças etc.) e ao papel de suscitar conhecimentos reflexivos por meio dos conteúdos escolares, mediante uma educação com proposta bilíngue (a Libras, primeira língua, fornecerá uma base para o aprendizado da Língua Portuguesa, segunda língua, seja na modalidade oral ou escrita).

A comunidade surda é citada pela autora como um ambiente linguístico fértil de suma importância para a criança surda, uma vez que propicia a transmissão e reformulação de valores comuns de um grupo, reforçando aspectos culturais importantes que podem constituir uma identidade.

A autora finaliza a discussão apresentando cinco pontos que compreendem as relações existentes entre linguagem e surdez num processo de aquisição da língua de sinais: é uma língua adquirida e não ensinada; quanto mais precoce a criança aprender a “escutar-ver” melhor será o seu desenvolvimento da linguagem; as experiências linguísticas devem abranger contextos diversos e em diferentes gêneros; a aquisição da linguagem deve acontecer em ambientes significativos; e a importância da relação entre língua, linguagem, identidade, cultura e comunidade em todos os contextos até então discutidos.

No capítulo 2, sob o título “Libras. Apresentando a língua e suas características”, a autora Kathryn Harrison descreve, de maneira simples e compreensível, um conjunto de fatores que caracterizam a Libras como uma língua natural, de modalidade visuoespacial, que está em uso e em desenvolvimento constante, tal como as demais línguas.

O termo “natural” para a Libras é justificado, pela autora, por ser uma língua utilizada por seres humanos em situações de interação social e pela forma como ela é linguisticamente organizada na região cerebral, se assemelhando aos processos linguísticos que acontecem nas pessoas durante a aquisição de qualquer língua.

Usando as referências de Stokoe (1979) e Quadros e Karnopp (2004), Kathryn mostra a estrutura fonológica constituinte do léxico das Línguas de Sinais, conhecida como tendo os seguintes parâmetros: configuração de mãos (CM), locação da mão (L), movimento da mão (M), orientação da palma (OP) e aspectos ou expressões não manuais (ENM). Também faz referências às características da modalidade dessa língua, isto é, modalidade visuoespacial que é justificada, pela autora, tanto pela produção dos sinais da língua acontecer no espaço neutro à frente do corpo, como pela sua percepção através da visão. A arbitrariedade, dupla articulação, criatividade/

produtividade, versatilidade e flexibilidade também foram características determinantes que justificaram o reconhecimento das línguas de sinais como equivalentes às demais línguas (p. 32).

Esses achados promoveram novas repercussões na área da linguística e vem desencadeando movimentos de grupos surdos, paralelamente às reformas políticas diversas nos campos da educação no Brasil com incentivos de uma “educação para todos” e na inclusão de alunos especiais em escolas regulares, tais como a Lei da Acessibilidade (Lei nº 10.098) e a Lei que reconhece a Libras (Lei nº 10.436), dentre várias outras que foram surgindo no decorrer dos anos.

A autora finaliza o capítulo apresentando duas consequências dessa reforma e algumas evoluções para a Libras. Como consequência, tem-se a exposição da Libras a uma população escolar que anteriormente a desconhecia e o acesso de surdos a uma educação escolar, antes não almejada. Como evolução, tem-se: um campo profissional acessível para os surdos na docência pelo ensino de sua própria língua aos demais profissionais ligados à educação; a necessidade de maiores estudos e reflexões dos surdos sobre sua própria língua como instrumento de ensino, levando-os à procura de cursos superiores; e um campo profissional acessível para os intérpretes, que se viram diante de desafios complexos de tradução e interpretação no meio acadêmico para esses surdos. Tais fatos comprovam que a Libras encontra-se em uso e em pleno desenvolvimento, como as demais línguas.

O capítulo 3, “Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes”, da autora Mariana Campos, ressalta a polêmica da educação do aluno surdo em escolas regulares com base na proposta inclusiva. Trata-se de uma polêmica por envolver sujeitos que se encontram fora do seu contexto linguístico, a Libras, que é o mais apropriado para uma aprendizagem significativa, além de estarem imersos em um ambiente rodeado por pré-conceitos e barreiras legais não contribuintes para um desenvolvimento global desses sujeitos, tal como o esperado para os ouvintes.

A segunda parte da obra, que contempla seis capítulos, do 4 ao 9, descreve, sucintamente, os aspectos linguísticos e históricos da Libras.

Nessa parte, o leitor se depara com informações histórico-gramaticais pertinentes que abrangem: (a) referências fonológicas, apresentando os cinco parâmetros (configuração de mãos, ponto de articulação, movimento, orientação da palma da mão e expressões não manuais – faciais e corporais) que constituem os sinais que compõem o léxico da Libras, descritos no capítulo 4, intitulado “Aspectos da gramática da Libras”, dos

autores Alexandre Morand Góes e Mariana de Lima Isaac Campos; (b) mecanismos de formação, transformação e ampliação desse léxico, tipologia de empréstimos vindos do contato com outra língua (língua local), são discutidos por meio da morfologia da Libras e expostos no capítulo 5, “A construção dos sinais e sua mobilidade” e no capítulo 8, “Estudo do léxico da Libras: uma história a ser registrada”, ambos da autora Neiva Aquino Albres; e (c) processos discursivos-enunciativos dos aspectos sintáticos e semânticos e a relação entre significação e contextualização presentes nas intenções comunicativas entre os usuários da Libras são discutidos em dois capítulos, isto é, no capítulo 6, “Comunicação em Libras: para além dos sinais”, também da autora Neiva Aquino Albres, e no capítulo 7, “Polissemia Libras: a significação e o contexto”, de Vânia de Aquino Albres Santiago, com informações sobre o uso de expressões idiomáticas e metáforas presentes em alguns desses processos.

Além desses impasses gramaticais, características singulares da Libras, como simultaneidade e linearidade, também são apresentadas, desencadeando breves comparações contrastivas com a língua oral portuguesa falada no Brasil.

O capítulo 9, “Dicionários e manuais de língua de sinais: análise crítica de imagens”, das autoras Cássia Geciauskas Sofiato e Lúcia Reily, finaliza essa parte dois, trazendo uma reflexão singular sobre a necessidade de reformulações ou na produção de novos dicionários e manuais de Língua de Sinais. O capítulo reforça a importância desses para estudos e aprendizagens dessa língua, mas revela as dificuldades e ineficiências descritivas e visuais dos sinais nos dicionários atuais em razão de sua complexidade representativa em termos linguísticos e imagéticos. Nesses dicionários, os sinais não são apresentados de forma clara em suas tridimensionalidades, gerando confusões na reprodução e em suas representatividades nos diferentes contextos discursivos em que podem ser usados.

Ao final, destaca-se a necessidade da intersecção com outras áreas de conhecimentos, como as artes visuais, em novas produções de dicionários e cujos conhecimentos poderiam contribuir para a melhoria desse tipo de material que, de certa forma, tem sido imprescindível não somente na dissipação e aprendizagem das Línguas de Sinais, mas, também, na educação dos surdos.

A última parte, 3, composta por cinco capítulos, do 10 ao 14, contempla aspectos relacionados à educação de surdos, abrindo espaço para um diálogo reflexivo entre as políticas de inclusão vigente e como viabilizar a formação

de professores para atenderem uma realidade educativa ainda desafiadora que não corresponde com as necessidades atuais em que os surdos se encontram.

O capítulo 10, “Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na educação básica”, da autora Ana Cláudia Baleiro Lodi, reluz a maior problemática enfrentada na educação pelos profissionais envolvidos, isto é, os impactos da escrita da língua portuguesa para o surdo, em todos os níveis escolares, e levanta questionamentos como: quando e como ensinar a língua portuguesa escrita para os surdos? Por que a não superação das dificuldades desses sujeitos no processo de ensino-aprendizagem dessa língua?

Lodi traz repercussões sobre os diferentes modelos inclusivos e os processos envolvidos nesse impasse de ensino-aprendizagem da leitura e escrita da língua portuguesa e a experiência otimizada da educação bilíngue para a superação dessas dificuldades.

O capítulo 11, intitulado “Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos”, das autoras Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos e Juliana Fonseca Caetano, traz informações complementares ao capítulo 10, apresentando estratégias metodológicas para tornar mais efetivo o processo de ensino-aprendizagem do surdo, tal como a pedagogia visual, o trabalho coletivo e colaborativo entre os profissionais envolvidos nesse processo, mas, principalmente, a consideração das singularidades perceptivas visuais do surdo em torno da forma como ele apreende e constrói sentidos sobre o mundo em que vive.

Cristiane Kotakie e Cristina Lacerda, no capítulo 12, intitulado “O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental”, trazem novos argumentos sobre o papel do intérprete educacional que se diferencia dos demais tipos de atuação na área de interpretação, por envolver tanto uma estrutura e contexto singular como formas interativas de convivência distinta com o surdo que se reformulam no dia a dia do cotidiano escolar. Nesse papel, a passividade do trabalho de tradução-interpretação não sustenta e nem resume o trabalho eficaz do intérprete que, por ser detentor de informações complementares (referentes à língua, à forma de construção de sentidos e às estratégias de aprendizagem do aluno surdo) adquiridas na convivência com o surdo, pode auxiliar a direcionar ações mais assertivas e efetivas, quando disposto a colaborar e contribuir com informações pertinentes aos professores regentes. Configura-se, nesse capítulo, a necessidade do trabalho colaborativo entre intérpretes educacionais de libras e os professores envolvidos na educação

de surdos, numa relação mais interativa, cuja proximidade contribuirá para a superação de barreiras e dificuldades encontradas nesse percurso de ensino-aprendizagem de surdos no âmbito escolar.

Os capítulos 13 e 14, “Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das ciências biológicas”, das autoras Juliana Caetano e Cristina Lacerda, e “O ensino de Libras para futuros professores da educação básica”, escrito por Lara Santos e Mariana Campos, finalizam a obra destacando experiências de ensino de Libras como segunda língua (L2), isto é, para ouvintes, na modalidade presencial: expondo falhas e estratégias didático-pedagógicas, ainda na formação básica desses professores – cursos de licenciatura –, em torno da importância da conscientização desses profissionais diante da Libras, da cultura e das singularidades do surdo para conduzir, futuramente, um ensino de qualidade; e expondo informações relevantes sobre procedimentos de aulas e planos de ensino mais adequados para essa classe de alunos.

De fato, se analisarmos bem, as informações percorridas na obra acima descrita justificam a almejada premiação por apresentar de forma resumida, clara e objetiva não somente os temas principais – surdez, língua de sinais e educação –, que são necessários para um professor saber atuar com alunos surdos, mas também, e principalmente, a relação existente entre esses temas para a promoção de uma aprendizagem significativa efetiva desses alunos com vistas à formação de cidadãos ativos e participantes da e na sociedade.

The background of the page features a repeating pattern of concentric diamond shapes (rhombuses) arranged in a grid. Each diamond is composed of several nested layers of a light gray color, creating a subtle, textured effect. The diamonds are centered within a grid of thin, light gray lines.

**Normas para apresentação
de originais**

Normas para apresentação de originais

Informações gerais

A Revista *Polyphonia* é uma publicação semestral do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás – Cepae/UFG, cujo propósito é divulgar trabalhos relacionados à Educação Básica.

Organizada em seções, a Revista traz um dossiê composto de artigos que discutem determinado tema (previamente divulgado), entrevistas, artigos diversificados, além de resenhas de livros.

Os trabalhos encaminhados para submissão são apreciados pelos membros da Comissão Editorial e, sem identificação de autoria, são submetidos aos integrantes do Conselho Científico ou a pareceristas *ad hoc*, para avaliação. As resenhas são analisadas no âmbito da comissão responsável pelo periódico. Pequenas modificações e correções nos textos serão feitas pela própria comissão; alterações mais substanciais sugeridas pelos consultores serão efetuadas em consenso com o autor.

Preparação dos originais

Os textos poderão ser apresentados em português ou nas línguas inglesa, francesa e espanhola. Para o processo de submissão, deverão ser enviados para o e-mail da revista (polyphonia.ufg@gmail.com), em Word for Windows (espaçamento: 1,5; tipo de letra: Times New Roman; fonte: 12; folha: A4; margens: 2,5 cm).

Os trabalhos do gênero artigo ou similar deverão apresentar um resumo (com extensão entre cem e duzentas palavras), sem referências e em parágrafo único, contendo o objetivo, método e conclusão, e deverá ser seguido de palavras-chave (no máximo cinco, com iniciais minúsculas e separadas por vírgula). Deverão conter também título em inglês, *abstract e keywords*. Quanto à extensão, artigos e similares deverão ter entre oito e quinze laudas; resenhas, entre três e cinco laudas.

O nome do autor (ou autores) deverá vir logo após o título do texto (à direita), seguido de asterisco indicativo de nota de rodapé com os seguintes dados: vínculo institucional e endereço eletrônico. O texto **não** deverá conter outras notas de rodapé.

As ilustrações (fotografias, desenhos, gráficos e mapas), que serão denominadas figuras (abreviadas como Fig.), deverão ser numeradas, consecutivamente, com algarismos arábicos, em definição igual ou superior a 300 dpi para fotografias e 600 dpi para as demais imagens (desenhos, gráficos, mapas), e não serão publicadas em cores.

As tabelas deverão ser numeradas também com algarismos arábicos e apresentar títulos claros e concisos, além da indicação das fontes correspondentes. Siglas e abreviações deverão estar seguidas de seu significado.

As citações com mais de três linhas deverão ser destacadas, sem entrada de parágrafo, com recuo de texto de 4 cm, em espaço simples, com entrelinhas duplas antes e depois da transcrição, digitadas em fonte 10.

As menções a autores, no correr do texto, mas destacadas dele, deverão subordinar-se à forma autor-data, entre parênteses, como no exemplo: (FRIGOTTO, 1998). Se inserido no texto, o nome do autor constará fora dos parênteses, como no exemplo: “Conforme Frigotto (1998)”. Diferentes títulos do mesmo autor e com a mesma data deverão ser diferenciados pela adição de uma letra após a data: (KUENZER, 2000a), (KUENZER, 2000b).

Quando houver citação de um texto com mais de três autores, deverá ser usado o sobrenome do primeiro autor seguido de et al.: Ferreira et al. (2000).

As referências citadas no texto deverão ser apresentadas ao final do artigo, sob o título “Referências”, de acordo com as normas da ABNT (NBR-6023), conforme exemplos:

Referência de livro

BRAGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

Referência de artigo de periódico

CASTAÑOS, F. Dez contradições no enfoque comunicativo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, SP, n. 21, p. 65-78, 1993.

FILETTI, E. Da linguagem em seus aspectos orais e escritos. *Solta a Voz*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 29-42, jan./jun. 2004.

Referência de capítulo de livro

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 25-54.

Referência de dissertações e teses

CONSOLO, A. D. O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (Inglês) na escola pública. 1990. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1990.

SOUZA, L. V. As proezas das crianças: das mal traçadas linhas ao texto de opinião. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

Referência de internet

ARAÚJO, R. M. de L. *A reforma da educação profissional sob a ótica da noção de competências*. Disponível em: <<http://anped.org.br>>. Acesso em: 22 out. 2002.

Obs.: Se houver elementos como editora, ano, revista etc., estes devem ser citados.

Revista *Polyphonia*
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação
Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação
Avenida Esperança, s/n - Campus Universitário - Goiânia/GO,
CEP: 74690-900
Tel. : (0xx) (62) 3521-1104 - Fax : (0xx) (62) 3521- 1026
Endereço eletrônico: polyphonia.ufg@gmail.com
Home Page: <http://www.cepae.ufg.br>
Revista online: www.revistas.ufg.br



Impressão e acabamento Cegraf – UFG
Av. Esperança, s/n, Câmpus Samambaia
74690-900 – Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521 1107 – (62) 3521 1351
comercial.editora@ufg.br
www.cegraf.ufg.br